دراسات في
الاتجاهات التربوية المعاصرة



إعداد نخبة من طلبة برنامج الماجستير في التربية (أصول التربية)

كلية التربية - جامعة الكويت

إشراف وتحرير

د. غازي عنيزان الرشيدي

مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

د. غازي عنيزان الرشيدي

دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة

مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

دراسات في

الاتجاهات التربوية

المعاصرة





مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

www.alfalahlibrary.com

ISBN 9957176765

المطابع المركزية
عمان - الأردن

دولة الكويت:

حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء

هاتف 2264 1985 فاكس 2264 7784 965+ ص.ب 4848 الصفاة 13049 الكويت

دولة الإمارات العربية المتحدة:

العين: ص.ب 16431 هاتف 766 2189 فاكس 7901 765 3 971+

دبـي: ص.ب 20438 هاتف 263 0618 فاكس 0628 263 4 971+

جمهورية مصر العربية:

37 شارع النصر - امتداد رمسيس 2 مقابل وزارة المالية - مدينة نصر - القاهرة

هاتف 2262 8143 فاكس 6587 2263 202+



دراسات في

الاتجاهات التربوية المعاصرة

بسم الله الرحمن الرحيم

دراسات في الاتجاهات التربويَّة المعاصرة

إشراف وتحرير: دكتور غازي الرشيدي

الطبعة الأولى 1436هـ - 2015م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
2014/10/4753
ISBN 978 9957 17 676 1

سلسلة دراسات تربوية لطلبة الماجستير

دراسات في
الاتجاهات التربوية المعاصرة

إعداد:

نخبة من طلبة برنامج الماجستير في التربية

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الكويت

إشراف وتحرير

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة الكويت

مكتبة الفلاح

للنشر والتوزيع

الطبعة الأولى 1436هـ 2015م

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

Al- Falah Books
For Publishing And Distribution
Kuwait, UAE, Egypt, Jordan

دولة الكويت
حولي، شارع بيروت، عمارة الأطباء
هاتف 1985 2264 فاكس 7784 2264 00965
ص.ب 4848 الصفاة 13049 الكويت

دولة الإمارات العربية المتحدة
العين: ص.ب 16431 هاتف 2189 766 فاكس7901 765 3 00971
دبي: ص.ب 20438 هاتف 0618 263 فاكس0628 263 4 00971

جمهورية مصر العربية
37 شارع النصر، امتداد رمسيس 2 ، مقابل وزارة المالية، مدينة نصر، القاهرة
هاتف 8143 2262 فاكس6587 2263 02 002
e-mail:alfalah.cairo1@gmail.com

المملكة الأردنية الهاشمية

دار حنين
للنشر والتوزيع

185 شارع الملك الحسين - العبدلي
هاتف 5611 569 فاكس 1208 568 6 00962
ص.ب 927385 عمان 11190 الأردن
e-mail: dar.honin@gmail.com

فهرس المحتويـــــات

الفصل الأول

جَوْدة التعليم

الفصل الثاني

اللامركزية في التعليم

الفصل الثالث

التعليم المبكر

الفصل الرابع

التعليم الإلكتروني

الفصل الخامس

التعليم المهني

الفصل السادس

التعليم، وسوق العمل

مقدمة الكتاب

الحمد لله الذي يسر لنا إصدار هذا الكتاب وهو باكورة سلسلة من الدراسات والإصدارات التي توثق لجهد متميز كبير قام به نخبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، سيتبع، إن شاء الله تعالى، بإصدارات أخرى من إعداد هذه النخبة المتميزة.

إن الهدف من وراء إصدار هذا الكتاب الذي قام بإعداده نخبة من طلبة الماجستير في مقرر الاتجاهات التربوية المعاصرة، ضمن برنامج أصول التربية في جامعة الكويت، يكمن فيما يأتي:

أولاً: توثيق الجهود البحثية التي يقوم بها الباحثون من طلبة الماجستير في صورة كتاب يكون متاحاً ومتداولاً لكل من يرغب بقراءته وهذا التوثيق من الأمور المهمة في حركة النشر والبحث العلمي.

ثانياً: يبذل كثير من طلبة الماجستير جهوداً كبيرة في البحث عن مصادر المعلومات بطريقة تعتمد بدرجة كبيرة على مناهج التوثيق العلمي الدقيقة، وهذه الجهود تحتاج الى رعاية وتقدير من أجل صقلها وتطويرها.

ثالثاً: إن نشر إصدارات الباحثين من طلبة الماجستير من شأنه أن يعزز ثقتهم بقدراتهم الأكاديمية والعلمية، ويدفعهم الى مزيد من البذل والبحث والعطاء العلمي، وذلك عندما يرون دراساتهم وأبحاثهم تحظى بالرعاية والاهتمام والإبراز. لا سيما وأن جهود طلبة الدراسات العليا في كثير من الجامعات حول العالم تحظى باهتمام ورعاية هذه الجامعات، وقد تعددت طرق وأساليب النشر التي يمكن لطلبة الدراسات العليا أن يسلكوها من أجل نشر أبحاثهم ودراساتهم وكتاباتهم (Griffiths(2011.

رابعاً: قامت العديد من الجامعات بإنشاء مجلات علمية مختصة بنشر أبحاث ودراسات طلبة الجامعة وطلبة الدراسات العليا ومن الأمثلة على ذلك جامعة أوكلاند (The University of Auckland)، وجامعة ميتشيغان (Michi-gan University)، وجامعة ديربي (The University of Derby) وغيرها العديد من الجامعات، وقد تنوعت هذا المجلات ما بين مجلات ورقية والكترونية.

خامساً: إن من شأن نشر هذه السلسلة من دراسات وأبحاث طلبة الماجستير إتاحة الفرصة للمهتمين والمتخصصين في الشأن التربوي من أكاديميين وطلبة دراسات عليا، ومن عاملين في الميدان التربوي من مدراء وموجهين ومعلمين، للتعرف على أهم القضايا التربوية التي يتناولها طلبة الماجستير في أبحاثهم. كما أن إبراز هذه الجهود يمد المكتبة التربوية بالعديد من المصادر العلمية الحديثة والمتنوعة ذات المستوى الفني الجيد، لما تشتمل عليه هذه الأبحاث من قيمة علمية جديرة بالاهتمام، فضلا عن إثراء المكتبة التربوية العربية، وتسهيل مهمة المهتمين بالشأن التربوي الراغبين في التعرف على أحدث الدراسات والبحوث العربية والأجنبية في قضايا مختلفة ومتنوعة.

المنهجية المتبعة في هذه السلسلة:

مر إصدار هذا الكتاب وما سيليه من الكتب ضمن حلقات هذه السلسلة بعدة مراحل:

أولاً: قام أستاذ هذا المقرر مع طلبته بإجراء عصف ذهني حول أهم التوجهات والقضايا والاتجاهات التربوية المعاصرة، وذلك من خلال استعراض الكثير من المراجع والمصادر التي تناولت هذا الموضوع.

ثانياً: تم حصر أهم التوجهات والاتجاهات التربوية المعاصرة وذلك بناء على معدل التكرارات التي حصل عليها كل توجه، حيث قدم كل طالب عرضا لأهم القضايا التربوية المعاصرة التي اطلع عليها من خلال قراءاته الأولية لهذا الموضوع. ومن ثم تم جمع وتصنيف الاتجاهات بناء على معدل تكرار كل واحد منها، من ثم تم اختيار ستة اتجاهات حصلت على أعلى معدل تكرارات وهي:

1- جودة التعليم.

2- اللامركزية في التعليم.

3- التعليم المبكر.

4- التعليم الالكتروني.

5- التعليم المهني.

6- التعليم وسوق العمل.

ثالثاً: تم توزيع هذه الاتجاهات المختارة على ست مجاميع، كل منها مكونة من ثلاثة من طلبة الماجستير، وقامت كل مجموعة بوضع محتويات وعناصر التكليف المناط بها، وتم توزيع كل تكليف على جميع المجاميع.

رابعاً: عند مناقشة كل توجه من الاتجاهات آنفة الذكر كانت جميع المجاميع تشترك في مناقشة هذا التوجه من خلال الإعداد والتحضير لأحد عناصر هذا التوجه وذلك من خلال التنسيق مع المجموعة المكلفة بهذا التوجه، فمثلاً المجموعة المكلفة بموضوع جودة التعلم قامت بتوزيع محتويات هذا المفهوم على المجاميع الأخرى، والتي قامت بدورها بإعداد مادة علمية تتعلق بالمحتوى الذي كلفت به.

خامساً: خضعت التكليفات الخاصة بكل توجه إلى نقاش علمي وموضوعي مستفيض بين طلبة المقرر، مع التركيز على مدى جودة ما يقدم من معلومات، ومدى دقة التوثيق، وعلاقة ما يقدم مع موضوع التكليفات، وغيرها من القضايا .

أوجدت هذه النقاشات حالة من التنافس بين المجاميع والفرق إلى محاولة تجويد وتحسين أدائها في كل محاضرة.

سادساً: عند الانتهاء من مناقشة كل توجه كانت المراجع التي جمعتها الفرق تقدم الى الفريق المسؤول عن هذا التوجه من أجل مساعدته في كتابة التقرير الخاص به.

لذا فإن كل فريق كان يتلقى مساعدة من الفرق الأخرى حول المراجع والمصادر وكانت الأفكار تنضج مع مرور الوقت وصولا لاختيار أفضل المحتويات التي ينبغي تضمينها في التقرير.

سابعاً: كل فريق كان يزود أستاذ المقرر أولاً بأول بمحتويات التكليف المناط به حيث تتم مناقشة هذا التكليف قبل أن يعود الفريق لاستكمال ما طلب منه من عمل.

ثامناً: في نهاية الفصل الدراسي جرى تجميع أعمال وتكليفات هذه الفرق، وتمت مراجعتها من قبل أستاذ المقرر، كما جرت الاستعانة بخبرات الاستاذ الدكتور هاني فرج رئيس قسم أصول التربية بجامعة الإسكندرية حيث قام مشكوراً بقراءة مادة هذا الكتاب وإعطاء ملاحظاته القيمة عليه.

وفي الختام يبقى هذا الجهد البحثي معرضاً للنقص والقصور، نظراً لأن من قاموا به هم باحثون مبتدئون في طريق البحث العلمي، لذا فإن توثيق بعض المراجع أحياناً يشوبه بعض النقص، لا سيما المراجع الأجنبية، ومع محاولة تحسين الوضع أثناء عملية المراجعة إلا أنه بقيت هناك مجموعة من الثغرات في هذا المجال. حرص المحررعلى عدم التدخل كثيراً في تعديل وتصحيح هذه المراجع قناعة منه أن هذا الإصدار يجب أن يعكس مستوى أداء طلبة الماجستير بدقة وأمانة، ومن المؤمل أن يتم تفادي هذا النقص والقصور في الإصدارات القادمة من هذه السلسلة أو على الأقل الحد منها .

لقد اشتمل هذا الكتاب على مادة غنية، تستحق الالتفات إليها والإفادة منها، ونرجو أن تكون ذات فائدة للمهتمين، وكل الشكر والتقدير لطلبة الماجستير الذين قاموا بهذا العمل.

مشرف ومحرر السلسلة

د. غازي الرشيدي - استاذ أصول التربيه المساعد

الكويت في 2014/9/20

1

الفصل الأول

جودة التعليم

1

إعداد : نفلة الحربش، منيرة الجدادي، نوف السعيدي

الفصل الأول

جَوْدة التعليم

مقدمة

في عصرنا الحاضر صارت الجودة أولوية من الأولويات، وتحسين الجودة هي المهمة الأصعب التي قد تواجه أي منظمة تربوية، ومعظم الأشخاص يجدون أن الجودة مفهوم غامض، ومبهم، ومحير، وفي الغالب صعب قياسه؛ لأن ما يعد جودة عند أشخاص قد لا يكون كذلك عند غيرهم، ومن المعروف -أيضا- أن الخبراء أنفسهم المتخصصين في مجال التربية والتعليم لا يتفقون على الاستنتاجات نفسها ؛عندما يتعلق الأمر بتطبيق الجودة؛ سواء أكان هذا التطبيق داخل مدرسة، أم كلية، أم جامعة.

وذكر "سالس" Sallis (2012) أنه لا يمكن أن نتعرف الجودة إلا عندما نمارسها، ونطبقها عملياً، وعندما نأتي لوصفها، وتفسيرها تكون هذه المهمة أكثر صعوبة.

وفي الغالب ندرك أهمية الجودة، عند تطبيقها في محيط يعاني الإحباط، وضعفًا في الممارسات، وإهداراً للطاقات، وتوجيهًا بشكل غير صحيح، ومن خلال تطبيق الجودة تحدث النقلة النوعية، وملاحظة التحسن على كافة المراحل، والمستويات.

فرسالة الجودة -بشكل عام -هي الفارق بين النجاح والفشل، وبين الممتاز والعادي؛ فالجودة هي الموجه للطريق الصحيح للمنظمات التربوية التي تعاني خللًا، وتسعى إلى النهوض بنفسها، وأفضل المؤسسات التربوية تفهم الجودة كأنها سر، وتسعي إلى تحقيقها؛من خلال ممارستها، وتطبيقها، لأنها -بشكل، أو بآخر -سوف ترفع من كفاية المؤسسة التعليمية

وتعـد الجـودة فى التـعليم ضـرورة من الضـرورات؛ فـمن خـلالهـا يمكن للمؤسسـة التعليـمية أن ترتقي، وتصل إلى مرحلة كبيرة من التطور،والتقدم في كـافة المجالات؛ من خلال بعض الأسس، والمعاييـر التي سـوف تُذكر لاحقاً في هذا الفصل.

فـرسالة الجودة هي رفع مسـتوى أداء المؤسسـة التعليـمية؛ مما ينعكس - وبشكل إيجابي- على أداء المتعلمين، ويحقق مردوداً يمكـن تعرفه؛ مـن خلال مؤشرات.

لماذا الجودة في التعليم؟

صارت الجودة اتجاهاً من الاتجاهات الحديثة في التعليم؛ لذلك ظهر كثير من المؤسسـات في الدول المتقـدمة التي تقـدم ضـمـان الجـودة؛ فعلى مسـتوى الدول في المملكة المتحدة -مثلاً- ميثاق المواطن، ونموذج التمييز في الأعمال، وفي الولايات المتحدة الأمريكية جائزة مالكوم بالدريدج، وفـي اليابان جـائزة ديمونغ، وعلى المسـتوى القـاري في أوروبا المؤسـسة الأوروبية لإدارة الجودة، وعلى مستوى العالم المقياس الدولي الأيزو.

وتعـد هذه المؤسـسات مـثالاً على تطبيق الجـودة؛ والذي بدأ ?أساسـاً- في المجال الاقتصـادي، ثم انتقل إلى مجال التعليم ؛مما دفع المؤسسات التعليمية إلى تطوير نهجها الخاص ؛من خلال تقديم خدمات تربوية ذات جودة عالية.

ولـم يكـن المقـصـود بالجـودة في التـعليم إضـافـة عبءٍ على كـاهـل المعلم؛ ولكن المقصود بها : التحسين من أداء المدرسة؛ من خلالٍ رفع جودة الخدمات المقدمـة؛ مما ينعكس على المخرجات التعـليـمية؛ مـن خـلال مـجـمـوعة من الأدوات التي تقـدم؛ لمساعدة كـافة العـاملين في القطاع التـعليـمي من الموظفين حتى مديري المدارس.

وذكر Sallis (2012) الجودة بوصفـها فلسفـة منهـجية، تسـاعـد المؤسسات التربوية في إدارة التغيير، ووضع جداول الأعمال الخاصة بها، وكيفية التعامل مع الضغوط، والمتطلبات الجديدة على الساحة التعليمية.

والجدير بالذكر أن تطبيق الجودة -ولاسيما في المجال التعليمي- لن يحقق نتائجه بين عشية وضحاها، كما أنها ليست الحل السحري لجميع المشكلات التي تحدق بالعملية التربوية؛ ولكنها عبارة عن أدوات، وإجراءات، تتبعها المؤسسة التعليمية ؛حتى ترفع من كفايتها، وتعالج القصور لديها؛ ولكنها في حاجة إلى التطبيق العملي الصحيح، وكذلك الوقت الكافي ؛حتى تثبت جدارتها في تحسين أداء المدرسة؛ ذلك أن الحاجة إلى الجودة في التعليم ترجع إلى حاجات المجتمع، وما يريده النظام التعليمي ؛فبقدر الرغبات، وتطلعات المجتمع تكون هناك ممارسة فعلية لتحقيق هذه الحاجات.

تطور مفهوم الجودة

تطور مفهوم الجودة، ومر بعدة مراحل؛ كمرحلة الفحص التي تمثل بداية حركة الجودة الشاملة التي ظهرت في أواخر القرن الثامن عشر، وتبلورت بعد ظهور نظرية "تايلور" في الإدارة العلمية، ثم مرحلة مراقبة الجودة التي ظهرت في بداية القرن العشرين عندما استُخدمت بعض الأساليب الإحصائية في الرقابة على الجودة؛ مرورا بمرحلة ضمان الجودة ؛وهي مرحلة تتجاوز المراحل السابقة ؛من خلال منع الأخطاء قبل وقوعها، حتى وصل الأمر إلى مرحلة إدارة الجودة الشاملة ؛وهي المرحلة التي ظهرت بعد أن تبين أن مدخل ضمان الجودة لم يحقق التميز المطلوب في كافة العمليات؛ فصار من الضروري البحث عن فلسفة تنظيمية؛ فكانت إدارة الجودة الشاملة؛ وهي فلسفة إدارية تقوم على عدة مفهومات إدارية حديثة تجمع بين الوسائل الإدارية الابتكارية، والمهارات الفنية المتخصصة ؛ للارتقاء بمستوى الأداء، وتحسينه، وتطويره بصورة مستمرة؛ لذا يمكننا القول: إن إدارة الجودة الشاملة تقوم على مبدأ التطوير المستمر، والتركيز على العملاء، والشمولية. وامتد مفهوم الجودة الشاملة؛ ليشمل النظام التعليمي كنظام متكامل.

وعندما انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم برزت عدة مصطلحات ؛مثل: الاعتماد الأكاديمي الذي يتم -من خلاله -تأكيد جودة

البرامج والخدمات، والامتياز الذي يقصد به : التفوق، والحصول على درجات نادرة، وهناك -أيضا -المعايير؛ وهي الممارسات التى تضعها مؤسسة الاعتماد ؛لمساعدة المؤسسات التعليمية. وبرغم الارتباط بين المصطلحات السابقة، وإدارة الجودة الشاملة في التعليم؛ فللأخيرة معنيان؛ المعنى الأول :واقعي يعني التزام المؤسسة التعليمية إنجاز مؤشرات حقيقية متعارف عليها، والآخر: حاسي يرتكز على مشاعر متلقي الخدمة.

وقد تنوعت نماذج الجودة بتنوع أفكار منظريها؛ ويأتي في مقدمتهم "إدوارد ديمنج" Edward Demming الذي يعرف بأبي ثورة الجودة، وصاحب نقاط ديمنج الأربع عشرة؛ والذي أطلق شعاراتها في الفترة الواقعة بين 1940 و1945، وقد بنى آراءه على المنتجات الصناعية؛ ومن ثم حُرِّرت -فيما بعد، وخلال الربع الأخير من القرن الماضي- على المجال التربوي. ومن صانعي نماذج الجودة أيضا : "جوزيف جوران" Josef Juran، الذي صاغ أفكاره عن الجودة في شكل أطلق عليه "ثلاثية عمليات الإدارة"، وهناك "كورا شيكاوا" Kaora Ishikawa المؤسس الحقيقي لحلقات الجودة. كما ظهرت نماذج عدة للجودة؛ من أبرزها : نموذج "إدارة الجودة الشاملة" Total Quality Management، و"نموذج الأيزو" ISO، و"النموذج الأوروبي للجودة الشاملة" EFQM، ونموذج "مالكوم بالريدج" Malcolm Balridge، ونموذج (ADRI العضاضي، 2013).

مصطلحات الجودة

إن مصطلحات الجودة كثيرة، ومتعددة، وتسمح لنا بفهم التعقيد في النظام التعليمي، وهي توضح اختلاف الجودة من دولة إلى أخرى حسب تطلعاتها، ومدى رغبتها في التغيير، ولها جوانب متعددة، ومختلفة ؛مثل :الجانب السياسي، والثقافي، والاقتصادي، وفي تقرير لليونيسيف في عام 2000 تحت عنوان Defining quality in education في محاولة لتعريف الجودة في التعليم، تم تأكيد التعليم الذي يعزز قدرات المتعلم، ويكسبه المعارف اللازمة.

وذكر كل من Colby & Witt (2000) أن مصطلحات الجودة في التعليم دليل على تعقد مفهوم الجودة، وتشعبه؛ ولكن ثمة توافقًا كبيرًا حول الأبعاد الأساسية؛ فالمصطلحات المرتبطة بالجودة يجب أن تكون منفتحة على التغيير، والتقييم ؛من خلال المعلومات، والفهم الجديد لطبيعة التحديات، وكذلك ما توصلت إليه البحوث في هذا المجال.

ومن أهم المصطلحات:

عرف "رودس" Rhodes (1992) الجودة بأنها: عملية استراتيجية إدارية، ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن -في إطارها - من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الذهنية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي؛ لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة. (القيادات التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة مقدمه من الإشراف التربوي بمحافظة الدوادمي).

وحددت اليونسكو(1996) الجودة ؛من خلال تشجيع المتعلمين على الإبداع، ودعم المواطنة السلمية، والسماح للأطفال بتطوير جميع جوانب المعرفة، والجوانب الإبداعية لديهم؛ من خلال احترام الخلفية الثقافية، والاجتماعية للمتعلمين؛ لذلك يجب عند تطبيق الجودة في التعليم توافر التعليم الشامل، والفرص المناسبة للحياة العملية للأطفال، والشباب على السواء. وقد ركزت -في مفهومها -على أربع نقاط؛ وهي: التعليم للمعرفة، والتعليم للعمل والممارسة، والتعليم للتعايش مع الآخرين، والتعليم لتطوير المهارات.

كما أكدت اليونيسيف (2000) أنه يجب أن يتمتع المتعلمون بصحة جيدة، ويحصلوا على التغذية المناسبة، ويكونوا مستعدين للمشاركة الإيجابية، ويحصلوا على الدعم من قبل عائلاتهم ومجتمعهم؛ فالبيئة يجب أن تكون صحية وآمنة، وتراعي الفروق بين الجنسين، وتوفر كافة الموارد والمرافق، وتوفر المناهج التي توفر للمتعلم المهارات الأساسية ؛ولاسيما مراكز محو

الأمية، والتركيز على تدريب المعلمين؛ بحيث يكون الطفل محور العملية التربوية، وتدريبهم على كيفية إدارة الصف، وإكسابهم مهارات التقييم.

وبذلك نتوصل إلى أن اليونيسيف ركزت على الجودة ؛من حيث المتعلمون، والبيئة، والمحتوى، والمعلمون، والمخرجات، وكذلك حقوق جميع الأطفال في البقاء على قيدالحياة، والحماية، والتطوير، والمشاركة (2005) Ankomahm etal

وفي وثيقة تطوير التعليم المبني على الإصلاح المدرسي في الكويت(2008) عُرِّفت الجودة بأنها: التزام المؤسسة التعليمية إنجاز مؤشرات، ومعايير حقيقية متعارف عليها ؛مثل :معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاية الداخلية الكمية، ومعدلات تكلفة التعليم.

وذكر Hua (2006) أنه ليس هناك تعريف محدد للجودة، ولكن يمكن استنباط تعريف لها؛ من خلال مجموعة من النقاط؛ وهي: التدابير التي يتخذها التعليم المدرسي الجيد؛ لتغذية أذهان التلاميذ؛ من خلال تعليمهم المعرفة، والمهارات، والقيم؛ بحيث تكون مفيدة، وتسهم في تحقيق التطوير الاجتماعي، والاقتصادي، والتعليم المدرسي الذي يوفر-على الأقل-السلامة، والمساحة المناسبتين؛ بحيث يضمن المهنية، ويوفر مناهج ذات صلة بواقع الطلاب؛ مما يحثهم على المعرفة، وممارسة ما تعلموه؛ ليكونوا منتجين فعالين في المستقبل.

ورأى (Hua) أننا يمكن أن نصل للجودة عندما يكون المعلمون على مستوى جيد من التعليم، والمسئولية المهنية، وعندما تكون إدارة المدرسة داعمة، ومشجعة للمعلمين، وعندما تكون الأسرة نشطة، ومشرفة على أبنائها، وعندما تكون وزارة التربية القاعدة الأساسية، ومصدر المعلومات ومعتمَدًا عليها في التوجيه؛ لتوفير خدمات أفضل؛ وبذلك تكون الجودة شاملة؛ لتضافر كافة هذه الجهود.

ونرى أن معظم المصطلحات ركزت على أبعاد رئيسة؛ وهي :المدخلات، والعمليات، والمخرجات وقد ذكر "الرشيدي" (2010) هذه الأبعاد؛ وهي :

البعد الأول : المدخلات:

ويقصد بها: العوامل الداخلة في العملية التعليمية ؛مثل :نوعية التلاميذ الذين يتعلمون في المدرسة، ومستوى إعداد المعلم الذي يمارس التعليم، والخلفية الاقتصادية، والاجتماعية للأسرة، والمصادر، والتسهيلات التي تزود بها المدارس، والمناهج المدرسية، والبيئة التعليمية المعززة للتعليم، والنظام الإداري الذي تقوم عليه العملية التعليمية.

والبعد الثاني : العمليات:

وهي تعبر عن كل ما يدور داخل الصف الدراسي، وداخل المدرسة من طرائق التدريس المتبعة، إلى أسلوب تناول المنهج، إلى أسلوب التعامل بين المعلم والتلاميذ، وأساليب التقويم المتنوعة التي يخضع لها التلاميذ خلال العام الدراسي، مرورا باليوم الدراسي، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة، وبرامج الشراكة المجتمعية.

والبعد الثالث: المخرجات:

ويقصد بها :النتائج التي يحصل عليها التلاميذ ؛سواء أكانت نتائج فصلية، أم نتائج آخر العام، أم نتائجهم في آخر كل مرحلة دراسية، كما يقصد بها: التغيرات الحاصلة في شخصيات التلاميذ، وسلوكياتهم ؛من جراء العمليات التي تعرضوا لها في أثناء وجودهم في المدرسة.

إن جودة المخرجات تعد على المستوى الواسع من أهم المعايير التي يحكم بها على جودة المؤسسة التعليمية.

أهمية التوسع في إطار العمل من أجل جودة التعليم

برغم أن مفهوم جودة التعليم قد يعني إيجاد أرضية مشتركة تضمن التطور المعرفي للمتعلمين، وبناء مهاراتهم، واتجاهاتهم، وقيمهم، والتي -بدورها- تساعد في رفاهية الفرد، وفي تنمية المجتمع، وتحقيق مبدأ المساواة؛ فالتركيز الأكبر ما زال على الجوانب الكمية للتعليم؛ وهذا ما أوضحته مؤشرات

الجـودة؛ فـأظهـر تقـرير الرصـد العـالمي لتـحسين جودة التـعليم -من خـلال زيادة فـاعليـة المدرسـة- أهميـة قـوة الشـراكـة بين مـؤسسـات الدولـة ؛ من أجل الرعـاية المبكرة للطفـولة، ومحـو الأمية، والصـحـة، وكذلك زيادة الإنفـاق الوطني على التعليم الأساسي (Barrett & et al, 2006).

مكونات إطار العمل لجودة التعليم

ذكر كل من (Barrett & et al (2006، أن أهم مكونات الجـودة التعليـمية التي يمكن اتخاذها؛ لتشكل إطارا تحليليا لمفهـوم الجودة، والتي اتفق عليها عدد من المؤلفين بدرجات مختلفة لكل منها؛ هي:

- الفاعلية.
- الكفاية.
- المساواة.
- العلاقة.
- الاستدامة.

وتجدر الإشارة إلى أن تحسين أحد المكونات قد يؤثر سلبا في مكون آخر؛ فمثلا تحقيق درجة عـالية من المساواة قـد يقلل من مسـتوى الكـفاية، إلا أنهـا تبقى أهم المكونات التي يمكن- من خلالها- تحليل مفهوم الجودة.

وتشير الفـاعلية إلى الدرجة التي يجري بها تحقيق أهداف نظام التعليم بصورة مميزة غير تقليدية ذات فاعلية داخلية، تنعكس على الفاعلية الخارجية التي تقاس بالدرجة التي يفي بها النظام التعليمي باحتياجات الأفراد، والمجتمع ككل.

وترتبط الفاعلية بنواتج التعليم، أمـا الكفاية فتركز على مدخلات العملية التعليـمية التي تحقق هذه النواتج؛ لذا فالكفاية تحتم استخدام أفضل المدخلات لتحقيق الأهداف التعليمية.

أما المساواة -كمكون من مكونات الجودة التعليمية - فقد بنيت على أساس أن جودة التعليم حق من حقوق الإنسان، وهذا الحق تبنى عليه العلاقة بين التعليم، والتنمية البشرية التي تعني بقضايا الحد من الفقر، وزيادة التماسك الاجتماعي، وتحقيق السلام . . الخ.

ويقودنا مدى ملاءمة التعليم، وفاعليته -دائما- إلى ملاحظة العلاقة بين العملية التعليمية، والتنمية، وتحديد الهدف الرئيس من التعليم.

أما الاستدامة -وهي المكون الخامس في هذا الإطار لنوعية التعليم، ولعلها المكون الأقل تناولا في الكتابات التربوية السابقة؛ من حيث المعنى، وآلية تحقيقها- فتعني: أن جميع المكونات السابقة يجب التفكير بها ليس فقط على مستوى الحاضر ؛ولكن للمستقبل أيضا، وعلى صعيد جميع مجالات التنمية؛ فمن الأهداف المقترحة لجودة التعليم بناء القدرة البشرية ليس فقط القدرة على العمل؛ ولكن القدرة على التعلم مدى الحياة.

إطار عمل داكار

اجتمع في أبريل عام 2000 أكثر من 1100 شخص من 164 بلدا في داكار بالسنغال؛ للمشاركة في المنتدى العالمي للتربية. واعتمد المشاركون في هذا المنتدى - من معلمين، ورؤساء، ووزراء، أكاديميين، وراسمي سياسات، وهيئات غير حكومية، ومديري منظمات دولية بارزة- إطار عمل داكار "التعليم للجميع" ، وفيه وافق المشاركون على ستة أهداف تعليمية واسعة النطاق، وحددوا عام 2015 موعدا لتحقيقها. وقد نص الهدف السادس لإطار عمل داكار على تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم، وضمان جودة التعليم للجميع؛ بحيث يمكن ملاحظتها، وقياسها، والتحقق منها ؛ وخاصة مهارات القراءة، والكتابة، والمهارات الحيوية الأساسية (المصدر السابق).

الكفاية المدرسية

عندما يطرح موضوع الكفاية المدرسية، والخصائص التي تجعل مدرسة ما

ذات كفاية عالية أكثر من غيرها؛ فإننا - في الواقع - نتحدث عن الجودة في التعليم؛ فالكفاية المدرسية تعد مظهراً من مظاهر الجودة؛ فالكل يرغب في جودة في التعليم ؛سواء أكانوا معلمين، أم طلاب، أم أولياء أمور؛ لذا فموضوع الكفاية المدرسية يسهم في الوصول إلى الطرائق المناسبة التي يمكن بها قياس جودة المدرسة.

وفي تقرير لـ (2005)" Scheerens" بعنوان: Review of school and in-structional effectiveness تطرق لموضوع نال عناية التربويين في الماضي، والحاضر- ولا يزال في بؤرة عناية عديدين- وهو توفير مدرسة تتسم بالكفاية؛ والإسهام في بناء تصور مشترك لهذه المدرسة؛ لتطوير آلية عمل يمكن -من خلالها -زيادة فاعلية المدارس؛ لاعتبار المدرسة الوحدة الأساسية التي برغم أن للكفاية أبعاداً متنوعة، ومتعددة، ولا تزال من الموضوعات المهمة في برامج الإصلاح التربوي، والتي اتجهت أنظار الباحثين، والمسؤولين إليها في كثير من الدول النامية والمتقدمة؛ برغم ذلك؛ فالحاجة ملحة لمزيد من الدراسات، والأبحاث؛ أملاً في الوصول إلى بناء أدوات، وتطويرها؛ لقياس فاعلية المدرسة، أو كفايتها؛ لذا تُطرَح بدايات الكفاية المدرسية، ومفهومها، وأهم العوامل الواجب توافرها في المدرسة؛ حتى تكون ذات كفاية عالية.

إرهاصات المفهوم:

تحت عنوان: multilevel models for school effectiveness ذكر " Palardy (2004) " الكفاية المدرسية؛ كأحد العناوين المهمة في مجال العلوم الإنسانية، وقد ظهر هذا المفهوم لأول مرة في دراسة حظيت بعناية كبيرة في عام؛ عرفت باسم: "تقرير كولمان" Coleman Report، وكان خلاصة هذا التقرير سؤالين:

- هل للمدرسة تأثير يمكن قياسه في الإنجاز الطلابي؟
- إذا كان هذا التأثير موجوداً ؛ فما مصدره ؟

وهناك كثير من الإجابات من قبل التربويين عن سؤال أن المدرسة ذات تأثير

في الإنجاز الطلابي؛ ولكن كولمان ذكر - في تقريره - أن المدرسة لديها تأثير قليل في الإنجاز الطلابي؛ مقارنة بالخلفية الاجتماعية، والاقتصادية للطالب، وخلص - في تقريره - إلى أن التكوين الاجتماعي للطلاب ذو تأثير مرتفع، وقوى في الأداء الطلابي، وكان هذا التقرير بداية لوضع المنهجية للكفاية المدرسية، وقد تعرض تقرير كولمان للانتقاد؛ لأنه لم يضبط المتغيرات الخارجية؛ مثل: المستوى الاقتصادي، والحالة الاجتماعية، وكذلك الأصول العرقية.

ومنذ صدور ذلك التقرير ظهر عديد من الدراسات التي ركزت على محاولة تعرف دور الموارد المدرسية في إحداث الفارق.

مفهوم الكفاية المدرسية:

لقد ذكر كل من: Bakkum & Sammons (2009)، و Lezotte (2012) أن هناك كثيراً من المفاهيم المتعددة للكفاية المدرسية؛ فمعظم الباحثين يجدون أن هذا المفهوم مبهم، ومن الصعب تعريفه، كما أن قياسه، والحكم عليه يعد أكثر صعوبة.

Effective schools equity and teacher effectiveness Revolutionary and evolutionary Revolutionary and Revolutionary: the effective schools movement).

وقد ذكر Ninan (2006) أن الكفاية المدرسية لا يمكن قياسها، ولكن يمكن ملاحظتها على المدى الطويل؛ من خلال الإنجاز الطلابي، ويمكن تعريف الكفاية المدرسية بأنها : تلك المدرسة التي تنجح - من خلال تنظيماتها الداخلية، وإمكاناتها المتوافرة - في الوصول إلى أعلى معدلات التحصيل الدراسي بمفهومه الشامل؛ آخذة في الحساب الفروق الفردية بين الطلاب؛ بحيث ينمو كل فرد إلى أقصى ما تمكنه قدراته الذاتية (دياب، 2006).

وعرفها "مورتيمور" (1988) - وهو أكبر المنظرين في هذا المجال - باسم المدرسة عالية الأداء تلك المدرسة التي يحقق فيها الطلاب تقدماً يفوق ما يمكن توقعه؛ بناء على ما تُزوَّد به. (الخميسي، 2007).

معايير الكفاية المدرسية، ومؤشراتها:

في دراســـة بعنوان "Defining effective schools (2000)" رأى Wyatt (1996) أن الدعائم الأساسية لكفاية المدرسة تتمثل في أن جميع الطلاب يستطيعون التعلم في ظروف مناسبة، وتتوقف الكفاية المدرسية على التوزيع المنصف لمخرجات التعليم بالنسبة لتوزيع التلاميذ على المدارس، والكفاية المدرسية هي التي تتحمل مسؤولية التلاميذ بدلاً من لومهم، أو لوم البيئة.

وفي دراسة لدياب (2006) بعنوان: المدرسة الفاعلة ومفهومها ومعاييرها، حدد المجالات الرئيسة للكفاية المدرسية. ومعايير الكفاية المدرسية يجب أن تنبع من مدى تقدم الطالب، ونمائه؛ ولذلك فمعايير المدرسة الفاعلة، ومؤشراتها تندرج تحت مجالات رئيسة ؛ وهي:

1- مجال التحصيل الدراسي:

حيث يعد التحصيل الدراسي المرتفع أهم سمة من سمات الكفاية المدرسية ؛ بل إن معظم العاملين في مجال التربية يضعون التحصيل العالي شرطاً، ومعياراً أساسًا لكفاية المدرسة. ويستدل على هذا المجال من المؤشرات التالية:

- حرص المدرسة على مراقبة تحصيل طلابها، وقياسه، ومتابعته؛ من خلال أساليب مختلفة ؛بما فيها: الاختبارات المدرسية الصادقة ؛من حيث المحتوى، والسلوك.
- حرص المدرسة على تحقيق التحصيل العالي لطلابها في مقدمة برامجها.
- حرص المدرسة على أن يكون حجم تحصيل طلابها، وارتفاعه مميزاً عن المدارس المشابهة.
- حرص المدرسة على افـادة من تحليل نتائج الاختبارات في تحسين أداء العاملين، والطلاب؛ بما ينعكس على تحصيلهم الدراسي.

2- مجال تطبيق المنهاج، وتطويره:

يعكس هذا المجال مدى عناية المدرسة بتطوير المنهاج، وتنفيذه ؛بحيث

يكون أكثر ترابطاً، وتسلسلاً، وحداثة، ووفاء بحاجات الطلاب، وتنمية قدراتهم على التفكير. ويستدل على ذلك؛ من خلال المؤشرات التالية:

- حرص المدرسة على تحليل المنهاج المدرسي؛ للكشف على نواحي القوة، ومواطن الضعف في أي عنصر من عناصره.
- حرص المدرسة على سد الثغرات، والفجوات التي أسفرت عنها نتائج التحليل، والعمل على تطوير المنهاج؛ سواء اكان ذلك في محتواه، أم في طرائقه، وأنشطته.
- حرص المدرسة على توفير ما يلزم لتطبيق المنهاج من تقنيات، ووسائل تكنولوجية، تخدم العملية التعليمية، وتيسرها.

3- مجال القيادة التربوية الفاعلة:

إن الفاعلية، والتميز في المدرسة لم يعدا ترفاً، ولا أمراً ثانوياً ؛بل ضرورة من ضرورات العصر، ومطلباً أساسًا لا غنى عنه، ويستدل على هذا المجال؛ من خلال حرص المدرسة على :

- إقامة علاقات عمل واضحة، وسليمة مع العاملين، تستند إلى رسالة واضحة للمدرسة، وتتفق مع القوانين، والأنظمة المرعية في النظام التربوي.
- الابتعاد عن التحيز في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس،وطلابها.
- تشجيع الطاقات التعليمية الإبداعية لدى طلابها، ومعلميها.
- تصويب الممارسات التعليمية غير المرغوب فيها في جو آمن.
- توظيف الأسلوب التشاوري في اتخاذ القرارات التي تكفل تقدم المدرسة، وتطورها.

4- مجال المناخ المدرسي العام:

فتحقيق مناخ مدرسي آمن، وملائم، وتوفيره يحقق للمدرسة الكفاية، والتميز .ومن مؤشراته : حرص المدرسة على :

- أن تظهر في أنظف صورة، وأجمل شكل، ومظهر أكثر نظامًا.
- توفير جو تعليمي آمن، ومستقر، يسوده الاحترام المتبادل، والتقدير بعيداً عن العقاب، والإرهاب.
- تنظيم برامج عملية لاستقبال الأهالي، وتنظيمها.

5- مجال النمو المهني للهيئة التعليمية:

إن تحقيق الكفاية المدرسية رهن بطبيعة أداء المعلمين، والارتقاء بمستوى أدائهم، وممارساتهم المهنية؛ وهذا يعكس عناية البلدان المتقدمة تعليمياً بتطوير برامج إعداد المعلمين، وتوفير فرص كافية للتنمية المهنية. ومن مؤشرات هذا المجال حرص المدرسة على :

- تنفيذ برنامج مستمر؛ لتنمية العاملين فيها مهنياً.
- توفير متطلبات نمو المعلمين مهنياً (مادياً، ونفسياً).
- تحقيق التعاون مع مراكز التطوير، والخبراء في تنفيذ برنامج النمو المهني للمعلمين.
- توفير التعزيز الكافي للنمو المهني لمن يستحق من العاملين دون تحيز، ولا مغالاة.

6- مجال إقامة علاقة فاعلة بين المدرسة، والبيئة المحلية:

حيث إن التربية عملية اجتماعية . وإدراكاً لكون المدرسة جزءًا من المجتمع، وأنها صورة مصغرة له؛ فدورها في تنمية بيئتها، ومجتمعها يعكس ضرورة توثيق صلة المدرسة بالمجتمع؛ بما يحقق كفاية المدرسة. ومن مؤشرات هذا المجال حرص المدرسة على :

- توفير وسائل اتصال، وتواصل بين العاملين فيها، والمجتمع المحلي.
- إقامة علاقات إيجابية متنامية مع المجتمع المحلي.
- إقامة علاقات تعاونية بينها، وبين مؤسسات المجتمع المحلي: التعليمية منها، والثقافية.

- تنظيم برامج ثقافية للمجتمع المحلي، وأنشطة مرافقة للمنهاج خلال العام الدراسي، وفي العطلات المدرسية.

مبادئ الجودة في التعليم

وعند ذكر مفهوم الجودة لا نستطيع أن نغفل أعيننا عن رواد الجودة، ولا مؤسسيها؛ حيث "يرجع الفضل في وضع اللبنات الأولى لمبادئ الجودة الشاملة لمجموعة من الرواد؛ أمثال: والترستيورات، ديمنج، جوران، كرسبي .... وغيرهم؛ والذين أسفرت آراؤهم عن الأسس، والمبادئ التي يمكن أن تحقق للمؤسسة أفضل أداء ممكن" (مجاهد، 2008 : 35).

وسوف تُستعرَض مبادئ "ديمنج"؛ حيث تطرق لها عديد من الباحثين؛ مثل: (Arcao,1995; أحمد، 2007) وهي أربع عشرة نقطة، وهذه المبادئ تعد منظومة متكاملة لتحقيق الجودة في التعليم، وجوهر جودته. وتتضمن النقاط الرئيسة الآتية:

1- إيجاد التناسق بين الأهداف.

2- تبني فلسفة الجودة الشاملة.

3- تقليل الحاجة للتفتيش.

4- إنجاز الأعمال المدرسية بطرق جديدة.

5- تحسين الجودة الإنتاجية، وخفض التكاليف.

6- التعليم مدى الحياة.

7- القيادة في التعليم.

8- التخلص من الخوف.

9- إزالة معوقات النجاح.

10- خلق ثقافة الجودة.

11- تحسين العمليات.

12- مساعدة التلاميذ في النجاح.

13- الالتزام.

14- المسؤولية.

وفي ضوء هذه المبادئ فقد اتفق عديد من الباحثين على مبادئ أساسية لجودة التعليم ذكرها (طعيمة وآخرون، 2006، أحمد، 2007 ; المهدي، 2013)) وهي:

1- الوعي بمفهوم الجودة.

2- وجود أهداف واضحة.

3- توافر القيادة (الإدارة العليا) الفعالة التي تتمكن من تنفيذ مفهوم الجودة، وثقافتها، وتنميتهما لدى العاملين بالتعليم.

4- تبني فلسفة منع الخطأ قبل وقوعه، والحرص على تصويب العمليات؛ لا التوبيخ، ولا اللوم.

5- احترام الأفراد، ومراعاة حقوقهم، وتلبية رغباتهم؛ بما لا يتعارض مع تنفيذ العمل، ولا مصلحته، واستخدام أسلوب التحفيز.

6- التزام الموضوعية، والصدق في عرض البيانات، والمعلومات المتعلقة بمجالات العمل المختلفة.

7- تصميم المنهج - بجميع عناصره - في ضوء دراسة احتياجات سوق العمل، والمجتمع المحلي، ومتطلباتهما.

8- تبني استراتيجيات، وطرائق جديدة؛ لتنفيذ الأعمال المختلفة، ورؤية كل عملية من العمليات التعليمية، أو الإدارية في ضوء الرؤية الكلية للنظام.

9- انفتاح المؤسسات التعليمية على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة.

10- التركيز على العمل الجماعي؛ لا الفردي، وتحقيق الترابط، والتعاون بين الأقسام والنظم الفرعية، وبين الإدارة والعاملين.

11- الاعتماد على الرقابة الذاتية، والتقويم الذاتي؛ بدلا من الرقابة الخارجية.

12- التقييم، والتحسين المستمران.

وسوف يتم التطرق لهذه النقاط بشيء من التفصيل:

1- الوعي بمفهوم الجودة.

حيث يجب خلق ثقافة الجودة بين أفراد المجتمع، وتدريبهم على العناية بإحداث عمليات التغيير اللازمة؛ حتى يسهم الجميع - عن اقتناع - في تحقيق الجودة؛ فوعي العاملين، والمتعلمين بمفهوم الجودة، وأهدافها، ومبادئها، وقيمها، ورؤيتها؛ يجعلهم أكثر فاعلية، وأكثر انسجاماً، وتفهماً للوضع؛ وهذا - بدوره - ينعكس على سرعة تطبيقهم إياها، والخروج بأفضل النتائج المرجوة.

2- وجود أهداف واضحة.

فالهدف كلما كان واضحاً زادت قيمته، وأهميته، ويجب أن ينصب كل هدف على نتيجة واحدة يرجى تحقيقها؛ مثل: تحسين مخرجات التعليم. ويجب أن تكون هذه الأهداف منها ما هو قصير المدى، ومنها بعيد المدى، وأن يشارك في صنعها جميع العاملين.

3- توافر القيادة (الإدارة العليا) الفعالة التي تتمكن من تنفيذ مفهوم الجودة، وثقافتها، وتنميتهما لدى العاملين بالتعليم.

فالقيادة هي التي تنصب عليها المسؤولية الكبيرة في تحقيق أي مشروع؛ فبدونها يكون المشروع أعمى؛ فالقيادة هي التي ترسم المبادئ، والأهداف، والأبعاد لأي مشروع، ثم تنفذها؛ وفقاً لخطط مرسومة، ومعتمدة، وبعد التنفيذ تبدأ بتقييم ما نُفِّذ؛ لكي تكشف عن جوانب القوة فتنميها، وجوانب الضعف لتعالجها؛ وهنا يجب إيجاد القيادة الفعالة التي تنفذ الجودة بأبعادها، ثم تنميها بعدة طرق؛ ومنها: مساعدة العاملين في حسن استخدام التقنيات، والإمكانات؛ لتحقيق أداء أفضل يساعد في الابتكار، والإبداع.

4- تبني فلسفة منع الخطأ قبل وقوعه، والحرص على تصويب العمليات؛ لا التوبيخ، ولا اللوم.

وبتبني هذه الفلسفة سوف يبنى جو مريح للأفراد، ويجعلهم أكثر تفاعلاً وإنتاجية، وكذلك يجب البعد عن سياسة التخويف؛ ليتمكن كل فرد من العمل بإيجابية.

5- احترام الأفراد، ومراعاة حقوقهم، وتلبية رغباتهم؛ بما لا يتعارض مع تنفيذ العمل، ولا مصلحته، واستخدام أسلوب التحفيز.

فاحترام الفرد، ومراعاة حقوقه، ورغباته سوف يعود على التعليم؛ فعندما يكون الفرد راضياً، ومرتاحاً نفسياً، ومحفزاً ما يؤديه من أعمال، وما يحصله من مردود في عمله؛ هنا يستطيع أن يتقن العمل، ويبدع به، ويصل إلى مراحل مطورة من الإبداع، وخلق بيئة فعالة، ويصير أكثر تنمية، وتطوراً، ونجاحاً؛ بشرط ألا تتعارض حقوق الفرد مع مصلحة العمل.

6 -التزام الموضوعية والصدق في عرض البيانات، والمعلومات المتعلقة بمجالات العمل المختلفة.

وهنا يجب أن يكون كل فرد ملتزمًا ما يناط إليه من التزامات، ومسئوؤليات في عرض المعلومات؛ وفقا لأسس علمية؛ كالموضوعية، والصدق؛ حيث تعد المعلومات مقدمة لخطط التنمية، كما تبنى عليها هذه الخطط؛ فيجب التعامل مع المعلومات بحذر، وصدق، وموضوعية، وهذه العملية متسلسلة لا نهائية ,ويجب التخلي عن ترديد الشعارات، واستبدال الإعداد، والبحث - بمختلف أساليبه؛ وفقا لأسس البحث العلمي - بها.

7- تصميم المنهج - بجميع عناصره - في ضوء دراسة احتياجات سوق العمل، والمجتمع المحلي، ومتطلباتهما.

فيجب - أولا - دراسة احتياجات سوق العمل، والمجتمع المحلي، ووفقاً لها يصمم المنهج بجميع عناصره؛ من: أهداف، ومادة علمية، وأساليب وطرائق تعليم، ونشاطات التعليم والتعلم، إلى جانب توافر أدوات، ووسائل، وتقنيات تعليمية، وتقويم المنهج.

8-تبني استراتيجيات، وطرائق جديدة لتنفيذ الأعمال المختلفة، ورؤية كل عملية من العمليات التعليمية، أو الإدارية في ضوء الرؤية الكلية للنظام.

بما أن نظام الجودة يتكون من (مدخلات - عمليات - مخرجات)؛ فيجب تطويع هذه العمليات بطرق جديدة؛ للخروج بمخرجات عالية الجودة، وتكلفة قليلة؛ كتبني فلسفة تربوية، تتماشى مع المتغيرات، وتثير الدافعية لدى المتعلمين للتحدي والإبداع، وتحمل المسؤولية، وليدرك أولياء الأمور، والوكلاء تحسن أداء المتعلمين داخل المدرسة.

9- انفتاح المؤسسات التعليمية على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة.

المؤسسة التعليمية جزء من المجتمع، ولا تستطيع العمل بمفردها من دون المجتمع؛ فهناك جهات تحتاج دعمها ؛سواء أكانت هذه الجهات سياسية، أم اجتماعية، أم اقتصادية؛ فيجب أن تتفاعل مع المؤسسات؛ لتستفيد، وتفيد.

10- التركيز على العمل الجماعي؛ لا الفردي، وتحقيق الترابط، والتعاون بين الأقسام والنظم الفرعية، وبين الإدارة والعاملين.

للعمل الجماعي فوائد عديدة؛ حيث إن إشراك مزيد من الأفراد في اتخاذ القرارات، يعودهم تحمل المسؤولية، وتبادل الخبرات، وإعطاء معلومات أفضل لتعدد المصادر، وإيجاد فرصة أفضل لتقبل الأخطاء، وتحملها، وتصحيحها؛ وهذا يتفادى مشكلات العمل الفردي،كما أن تحسين العلاقات داخل البيئة المؤسسية (إدارة-معلمين-متعلمين)، وتفعيلها؛ يساعدهم في الاستمتاع بعملهم؛ وهذا - بدوره - يجعلهم أكثر تطويراً للعملية التعليمية.

11- الاعتماد على الرقابة الذاتية، والتقويم الذاتي؛ بدلا من الرقابة الخارجية.

يجب أن تكون هناك رقابة ذاتية، وتقويم ذاتي للتخلص من التفتيش الشامل؛ بالتخطيط للجودة، وجودة تنفيذها، ومراقبة التنفيذ؛ فالعمل المدروس، والمخطط له يأتي بنتائج أفضل؛ كتشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء.

12- التقييم، والتحسين المستمران.

إن التقييم بداية أى تطوير؛ لأن التقييم يتناول القوة العاملة، والمعلمين؛

فيجب استمرارية أساليب التقييم للعاملين وكذلك المتعلمين، وتنويعها، وعدم الاعتماد على الدرجات - فقط - في تقييم بعضهم؛ فالهدف هو إخراج متعلم متزن بجميع جوانبه؛ وليس في الجانب الذهني فقط؛ وهذا التقييم يأتي بعده التحسين؛ حيث يجب أن يكون مستمراً؛ كتطبيق مبادئ التعليم المستمر، والذاتي، والتدريب المتواصل للعاملين وفق برامج تدريبية محددة، وعمليات الجودة، وأساليب قياسها في أثناء الخدمة، وكذلك استمرارية التحسين للخدمات التعليمية المقدمة للمؤسسة. والتقييم، والتحسين المستمران يعطيان الجودة قيمتها، وأهميتها، ويواجهان الأخطاء أولًا بأول؛ لتحسينها .

معايير الجودة في التعليم

ومن هذه المبادئ تنبثق معايير الجودة؛ حيث حصرها (أحمد، 2007 ; المهدي، 2013) في ثلاث نقاط رئيسة، تتمثل في:

1- جودة كل فرد في التزام مسؤولياته.

2- جودة العمليات (الخدمة التعليمية المقدمة داخل المؤسسة التعليمية).

3- جودة محصلة كل عمل يقدم الأفضل، وبأقل خطأ.

وسوف يُتطرق لهذه النقاط الرئيسة بشيء من التفصيل:

1- جودة كل فرد في التزام مسؤولياته.

فالجودة - هنا - للهيئة الإدارية في التزامها استخدام الموارد المتاحة البشرية، والمادية على أحسن وجه، وأقل تكلفة؛ ومن ثم عمليات التنفيذ، والتطوير، والتحسين، والتقييم، والهيئة التعليمية بتأهليها من جميع الجوانب العلمية والسلوكية، وإتاحة فرص التدريب لها، وجودة المتعلمين في التزامهم مسئوليات التعلم.

2- جودة العمليات (الخدمة التعليمية المقدمة داخل المؤسسة التعليمية).

وهنا نقصد جميع العمليات من برامج تعليمية، ومواكبتها تكنولوجيا

العصر، وطرائق تدريس، وتكاملها، ومواكبتها مشكلات البيئة، والتجهيزات، والمكتبات، ومدى كفايتها، وتحديثها، ومشروعات تمويل تخص التجهيزات، والمشروعات البحثية، فضلاً عن صيانة المبنى المدرسي، وجودته. وكل هذه العمليات تتطلب التجديد، والتطوير المستمريْن.

3- جودة محصلة كل عمل يقدم الأفضل، وبأقل خطأ.

بمعنى آخر؛ فإن جودة التقييم تعطى النتائج السليمة التي تدل على أفضل نتائج، وأقل الأخطاء الممكنة. والتقييم - كما تحدثنا عنه سابقاً - يجب أن يكون متنوعاً، ويشمل جميع الجوانب التي ذكرناها في النقطتين السابقتين، فضلاً عن أنه يجب أن يكون مستمراً، ويجب أن تكون أدواته مطورة؛ حسب النتائج، والتغيرات الحادثة.

معوقات جودة التعليم

أي منهج ناجح لابد من أن تكون له معوقات، ومعوقات الجودة ذكرها (ديمنج)؛ حيث استخلصها من مبادئه في الجودة؛ وهي:

1-معوقات عامة.

2-معوقات خاصة. (المهدي، 2013).

فالمعوقات العامة تتصل - بشكل جذري - بجوانب القصور، والفشل العامة؛ كتصميم مناهج تفتقر إلى تنمية جميع جوانب المتعلم، وتقييم أداء الأفراد رقمياً فقط؛ وليس كيفياً؛ وهنا يظهر القصور في المخرجات، ووجود بيئة عمل، ومبانٍ تقليدية لا تتماشى مع أهداف الجودة، ولا مبادئها، فضلا عن وجود إجراءاتٍ غير كفء في الأنظمة الإدارية، وفي الجدول الدراسى؛ وهنا يظهر القصور واضحاً في عدم ثبات الغرض والهدف قصير المدى، وكثرة التنقلات للمديرين، والعمل الظاهري دون تطبيق ملموس يستند إلى خطط واضحة، فضلا عن ارتفاع التكاليف المادية.

أما المعوقات الخاصة ؛ فهي ثلاثة معوقات: أولاً: قصور في المعرفة،

والمهارة عند عدد من الأفراد. ثانياً: القصور في الدافعية؛ سواء أكان ذلك لدى المتعلمين، أم العاملين، والفشل في الاتصالات داخل البيئة التعليمية، وخارجها. ثالثاً: المشكلات مع القطع المحددة من المعدات، أو الآلات.

كما أن عديداً من الباحثين اجتهدوا في تحديد معوقات الجودة، وكلها منبثقة من معوقات (ديمنج)؛ حيث ذكر كل من: (الريس، 2013، الدسوقي، 2010) هذه المعوقات من زاوية مختلفة؛ ولكن جميعها ينصب في قالب واحد؛ وهي متصلة بالآتي :

1-الإدارة التعليمية.

2-البيئة المدرسية.

3-المقررات الدراسية.

4-الإدارة المدرسية.

5-المعلم.

6-الطلاب.

7-التواصل (الداخلي - الخارجي).

وهذه المعوقات متصلة اتصالاً تاماً بمبادئ الجودة، ومعاييرها؛ حيث إن عدم تطبيق مبادئ الجودة بالشكل الصحيح سوف يؤدي إلى وجود هذه المعوقات. وسوف يُتطرَّق لها بشيء من التفصيل:

1- الإدارة التعليمية.

ضعف نظام التشجيع، وحوافز العمل الفعال؛ فهذا - بدوره - يؤدي إلى الإحباط في العمل، والمركزية في اتخاذ القرار، وعدم تفويض المسؤوليات؛ حيث تقيد العاملين، وتكبت حرياتهم بالعمل، والتطوير، وسوء استغلال الموارد المالية، أو عدم توافرها (فنظام الجودة يحتاج الدعم المادي قبل أي شي)، ونقص في إدارة المعلومات والتكنولوجيا (وهذا مهم لنواكب عصر التكنولوجيا والمعلومات)، والضعف في ترتيب حركة التنقلات للعاملين.

2- البيئة المدرسية.

ويتمثل هذا فى عدم توافر ميزانية خاصة للمدرسة، وضعف الصيانة الدورية للمبنى المدرسي، وعدم مراعاة الشروط الهندسية في المبنى (حيث يجب ملاءمة عدد الفصول مع الكثافة الطلابية، ويجب توافر عدد من الأبنية؛ بما يتناسب مع الأعداد البشرية)، وعدم توافر أماكن الأنشطة الفعالة المباشرة التي يكتسب منها الخبرة بشكل مباشر؛ مثل : المسرح المدرسي، ومعمل العلوم، والمسجد، ومختبرات الحاسب الآلي.

3- المقررات الدراسية.

قصور المقررات فى إشباع احتياجات الطلاب، وعدم قدرتها على إكساب الطلاب مهارة حل المشكلات (بسبب ضعف ربط المقررات بمشكلات البيئة، وبواقع الحياة، والمهارات العملية)، وعدم قدرة المقررات على علاج مشكلات الطلاب، ولا متغيرات النمو، وعدم ملاءمة المقررات الدراسية لسوق العمل.

4- الإدارة المدرسية

ويتمثل هذا فى كثرة الأعباء الإدارية من قبل مدير المدرسة على الإداريين، والمعلمين (حيث إن المعلمين - على الخصوص - صاروا ذوى وجهين في العمل: وجه إداري، ووجه تدريسي)، وعدم تقبل بعض العاملين في المدرسة ثقافة الجودة، والتطوير، وضعف كفايات المدير العلمية في مجال الجودة في التعليم؛ وهذا في ذاته يعد أكبر معوق؛ حيث يترتب عليه كثير من المعوقات؛ مثل: ضعف استخدام الأسلوب العلمي في تحديد مشكلات العمل التربوي، وعدم بناء الخطة الدراسية في ضوء أسس التخطيط الاستراتيجي، إلى جانب أمور أخرى تتعلق باختيار المديرين، وإعدادهم، وتأهيلهم.

5- المعلم.

ضعف كفايات المعلم في بعض الجوانب؛ وقد يرجع ذلك إلى (عزوف المعلم عن حضور برامج التدريب - عدم قدرته على توظيف التقنيات الحديثة

في التدريس - ضعف إلمامه بأدوات التقويم، وأساليبه- ضعف مهاراته في الاتصال الفعال مع الطلاب - عدم رضائه عن وظيفته التربوية).

6- الطلاب.

ضعف دافعية الطلاب للتعليم، والتعلم؛ بسبب (تدني رضا الطلاب عن واقعهم التربوي، والتعليمي- ضعف تفاعل الطلاب الصفي - زيادة عدد الطلاب في الفصل الدراسي - ارتفاع معدلات الرسوب، والتسرب بين الطلاب)، إلى جانب عدم انضباط الطلاب.

7- التواصل (الداخلي - الخارجي) .

ضعف التواصل الداخلي؛ مثل : (ضعف تواصل الإدارة مع العاملين - سيادة عدم الثقة، والشللية، وعدم الموضوعية -عدم تناول المعلومات في سهولة، ويسر -غموض أهداف المؤسسة، وسياستها، وإجراءاتها، وتوقعاتها)، وضعف التواصل الخارجي؛ مثل: (عدم حضور أولياء الأمور مجالس المدرسة - ضعف دعم أولياء الأمور البرامج، والأنشطة المدرسية - ضعف مشاركة القطاع الخاص في برامج المدرسة - عدم تعاون أفراد المجتمع في تعزيز السلوك).

علاج معوقات الجودة

والجدير بالذكر أن طرح هذه المعوقات، وضرورة التطرق إليها تكمن في معرفتنا علاجها. ومن الواضح أن علاج هذه المعوقات هو تجنبها، والتعامل معها بطرق علمية. وقد تطرق كل من : (الريس، Barrett & et al, 2013 ; 2006) لعدة نقاط؛ لتفادي المعوقات، وعلاجها؛ ومنها:

1- تطوير الإدارة المدرسة.

حيث إن أغلب المشكلات في التعليم مشكلات تنظيمية تنبع من المجتمع المدرسي؛ لذلك يجب إقناع العاملين، ومشاركتهم، وتدريبهم في المدرسة؛ لمواجهتها، ولتحديد إنتاجية العمل؛ سواء أكان ذلك على مستوى المدرسة، أم على مستوى أداء الأفراد فيها.

2- وضع أهداف مناسبة للمنهج.

لتطوير المنهج من جميع جوانبه، واستخدام الوقت المناسب، والنظر - بعناية - في لغة التدريس، ووضع سياسة تنظيم سليمة، وتوفير المواد التعليمية، والبيئة المادية، وتوزيعها بطريقة آمنة مع مرافق كافية.

3- الحاجة إلى اللامركزية.

وإعطاء المدرسة مساحة من الحرية في اتخاذ القرار، وتدعيم تمويل مشروعات المدرسة.

4- ظهور الحاجة في المجتمع المدرسي إلى التكامل، والتواصل.

ويحدث ذلك بين مستويات المجتمع المدرسي المختلفة، وبناء شراكات مع المؤسسات الأخرى، وتطوير الفساد، ومكافحته؛ بمعنى بناء بيئة تعليمية شاملة، وتوفير التعليم عن بعد للمحرومين.

5- تطوير التقييم.

ويتمثل ذلك فى الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي؛ لعلاجها، ونقاط القوة؛ لتطويرها - وكما سبق القول - يجب أن يكون التقييم متنوعاً لكل أهداف الجودة.

عوامل نجاح الجودة في التعليم

ومن خلال مبادئ الجودة، ومعاييرها، وتحديد معوقاتها، وطرق علاجها؛ يمكننا أن نلخص عوامل نجاح الجودة في التعليم؛ حيث تطرق لها كل من : (المهدي ; 2013Hua,2006) في النقاط التالية باختصار:

1 -البيئة السياسية، والاقتصادية: حيث إن التعليم في حاجة إلى الدعم السياسي، والاقتصادي.

2- البيئة المجتمعية، وضرورة الشراكة بين المؤسسات، وتوفير الخدمة، والتفاعل؛ من خلال المشروعات، والاستثمار.

3- بيئة المنزل؛ حيث يجب أن تتوافر بها العوامل المادية، والدينية، والمستوى التعليمي، والوظيفي للوالدين، والأشقاء، والمساعد فى توجيه الطلاب نحو أداء الواجبات، وتحديد الوقت؛ لممارسة اللعب.

4-البيئة المدرسية؛ حيث يجب أن يشارك جميع العاملين داخل المدرسة، وأن تكون هذه المشاركة فعالة بطرق جديدة، وبروح الفريق الواحد، ويجب إتقان العمل، والتدريب عليه لكل الأفراد، والعناية بالطالب بالدرجة الأولى من جميع النواحي؛ سواء أكان ذلك تطويراً (للمنهج - للمعلم - للإدارة - للخدمات).

نماذج من نظم تعليمية مختلفة

عوامل نجاح جودة التعليم في سنغافورة

في تقرير لوزارة التربية السنغافورية بعنوان: "(2012)" Education in Singapore، ورد فيه أن نظام التعليم في سنغافورة يهدف إلى مساعدة الطلاب في اكتشاف مواهبهم، وتحقيق قدراتهم، وتطوير سعيهم الدؤوب نحو تعلم مستمر.

وأكد السيد (جوتشوك تونج) رئيس وزراء سنغافورة أن نجاح سيناريو المستقبل سيعتمد على المعرفة، وسرعة الاستجابة للتغيرات التي ستطرأ في كل جانب من جوانب الحياة، كما عرضت وسائل الإعلام السنغافورية، وأكدت فكرة "البقاء للأذكى"، وعدتها سمة من سمات هذا العصر، بهذه التوجهات تطلعت سنغافورة نحو تطبيق نظام الجودة، وربطت تعريفاتها المعتمدة للجودة ملاءمة التعريف للهدف، والوصول إلى التفوق، وبلوغ المستوى العالمي في التعليم. وفي تقرير عام 2009 بعنوان: Shaping the Future: how good education systems can become great in the decade ahead"، ذكر أن برامج التعليم السنغافوري تتضمن الآتي:

- تزويد الجميع بالتعليم؛ برفع كفاية رياض الأطفال، وتوفير ما لا يقل عن عشر سنوات من التعليم المدرسي الابتدائي/ الثانوي.

- زيادة التمويل، والحوافز التعليمية.
- اجتذاب المعلمين الجيدين (بالتقليل من الروتين الحكومي، وإعفاء المعلمين من بعض الأعمال الإدارية والكتابية، وتعديل الرواتب، وشروط الخدمة للمعلمين).
- زيادة مردود معهد التعليم التقني (30000 خريج خلال السنوات الخمس القادمة)، وتوسعة كلية "لاسال" للفنون (Lasalle-SIA College of Arts)، وأكاديمية نانيانج للفنون الجميلة (Nanyang Academy of Fine Arts).
- زيادة عدد الأماكن في التعليم بعد الثانوي خلال السنوات الخمس القادمة.
- مراجعة مناهج المراحل الجامعية الأولى؛ لضمان ملاءمتها، وحداثتها، وأنها جيدة الإعداد، وحسنة الترتيب؛ حتى لا يحدث تبديد للطاقات في التعلم غير المنتج.
- مراجعة إجراءات التقويم (مثل : اختبارات الكتاب المفتوح التي ستشكل ما يصل إلى ثلث مجموع الامتحانات بعد خمس إلى ست سنوات)؛ لضمان اختبار الكفايات المطلوبة.
- استحداث استراتيجيات تعليم، وتعلم، تتسم بالتجديد، والإبداع؛ مثل: التعلم في موقع المشروع، والبرامج الخاصة (مثل :برنامج تطوير المواهب، وبرنامج البحوث الجامعية لما قبل التخرج، وبرنامج البحوث العلمية - لطلبة الكليات المتوسطة - وبرنامج الكتابة الإبداعي).
- جعل سنغافورة مركزا للتعلم نابضا بالنشاط، مع استقطاب مشاركة علماء بارزين؛ بحيث يجرى - من خلال ذلك - مساعدة البلدان الأقل تطورا في المنطقة؛ لتحديث هياكلها الحكومية، والاقتصادية، وتطويرها؛ مما يمكّن من أقلمة سنغافورة.

- التعاون مع العمال، والنقابات، وأصحاب العمل؛ لتوفير التدريب المناسب، ورفع الكفاية. وقد اتجهت سنغافورة نحو استغلال تقنيات المعلومات في التعليم، والتعلّم.
- إقامة بنية تحتية طبيعية، وتقنية: بتجهيز المدارس بأجهزة حاسوب للتدريب، وشبكات تشمل المدرسة كلها؛ لكي تتاح للطلاب إمكانية الحصول على موارد الحاسوب، وإمكاناته متعددة الوسائط، وعلى مواد من الأقراص المدمجة، وشبكة الإنترنت.
- استخدام تقنيات المعلومات لفترة تعادل 30٪ من مدة المنهج.
- تطوير برامج الحاسوب، ومضمون التعلم، وموارده.
- توفير التدريب، وتطوير الموارد البشرية. ولكن في الوقت الذي يستمتع فيه بالإنجازات. وثمة إدراك بأنه ليس هناك مجال للرضي عن النفس؛ حيث لا مفر من القيود تقريبا في عالم يفتقر إلى الكمال؛ لكنه - في معزل عن ذلك - لا بد من المراجعة، والتكيف الدائمين في عالم يتغير باستمرار.

وفي تقرير لمنظمة " OECD (2010) " بعنوان: "Singapore rapid im-provement followed by strong performance"، ذكر بعض السمات الرئيسة التي ساعدت سنغافورة في النجاح في مجال التعليم:

1- النظرة المستقبلية، والتخطيط الجيد.

إن نظام التعليم فى سنغافورة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظام الاقتصادى كما قال رئيس وزراء جوه تشوك تونغ: (ثورة الأمة تكمن في شعبها)؛ ولذلك صار الإنفاق التعليمي مرتفعاً ؛ لأنه يعد أداة رئيسة للتنمية الاقتصادية، والتماسك الوطني؛ فقد ارتفع الإنفاق على التعليم إلى 3.6٪ من الناتج المحلي في عام 2010 إلى حوالي 20٪ من الإنفاق الحكومي لدى سنغافورة نظام متكامل فريد من التخطيط، وتعد وزارة القوى العاملة المسؤولة عن تعزيز

مجموعات صناعية محددة؛ من خلال تحديد احتياجات القوى العاملة؛ حتى يتم مواءمتها مع سوق العمل.

2- الروابط الوثيقة بين منفذي السياسات، والباحثين، والمربين.

هناك شراكة ثلاثية بين وزارة التعليم، والمعهد الوطني للتعليم والمدارس؛ فالوزارة مسؤولة عن وضع السياسات، ويوفر المعهد الوطني للتعليم، التدريب ما قبل الخدمة للمعلمين، والبحوث التي تعمم في المعهد الوطني تعود إلى الوزارة التي على ضوئها يتم اتخاذ القرارات ثم يأتي دور المدارس في تنمية المهارات لدى المعلمين؛ عن طريق توفير تدريب المعلم في أثناء الخدمة، وتدريب مدى الحياة.

3- السياسات، ووسائل الأزمة للتنفيذ.

وفقا لمعايير" ديفيد هوجان " Davie Hogan أحد كبار الباحثين في المعهد الوطني ذكر "Singapore rapid improvement followed by strong perfor-mance" فالمسؤولية في تحديد وسائل تطبيق السياسات مشتركة بين الجهات المختلفة، وفي السنوات الأخيرة أعطت حكومة سنغافورة مزيداً من السلطات، وطُبقت اللامركزية في المدارس؛ لتشجيع الابتكار؛ وهذا الذي جعل عملية تنفيذ السياسات أكثر فاعلية، وسهولة.

4- التزام الجدارة، والمساواة.

أظهرت سنغافورة التزاماً بالمساواة، والجدارة؛ فهي تعد حجر الزاوية في فلسفة الحكومة؛ فهى الطريق لرصد مجتمع متعدد الأعراق، وإنشائه. وقد كان النظام التعليمي - خلال الحقب السابقة- فضوياً، ونخبوياً، ومحصوراً، ومقيداً بالأعراق، والديانات، واستُبدل به نظام عالمي تموله الدولة على أساس المواهب، والبقاء للأفضل.

5- التركيز على الرياضيات، والعلوم، والمهارات الفنية.

وذلك بتكوين أساس متين في الرياضيات، والعلوم لجميع الطلاب منذ

الصفوف الأولى؛ لأنه جزء من نجاح الطالب لاحقاً؛ ولذلك تركز الدولة على توفير معلمين على مستوى عال من الأداء، والكفاية؛ من خلال الإعداد الجيد، وتوفير الدورات المناسبة، وقد صار نهج سنغافورة فى الرياضيات معروفاً، وبشكل جيد؛ حيث يستند إلى الافتراض بأن دور المعلم غرس (الإحساس بالرياضيات)؛ لذلك يكون هناك حل واحد صحيح للمشكلة الرياضية.

6- إدارة الموارد البشرية مع متطلبات النظام.

الجودة العالية في القوى العاملة ناتجة عن إجراءات سياسية معتمدة؛ فصار كل من : معلمى، المدارس ومديريها يتمتعون بجدارة، وكفاية عالية، هذا هو الشيء الذي أسس لنظام تعليمي قوي، ومن ناحية التوظيف يُختار المعلمون بعناية كبيرة؛ حيث يتم تأكيد ضرورة امتلاك المعلم القدرة الأكاديمية، وكذلك توفير دورات تدريبية قبل الخدمة NIE، وكذلك تم تأكيد نقطة التنمية المهنية؛ بسبب حاجة المعلمين إلى مواكبة التغيرات السريعة التي تحدث في العالم؛ حتى يكون المعلم قادراً على تحسين ممارسته، وبشكل مستمر؛ حتى يحصل على مائة ساعة خلال السنة.

ويمكن أداء ذلك؛ فقد تعددت الطرق؛ من خلال المعهد الوطني، أو من خلال المدارس نفسها، ومن خلال مشاركة المدارس مع بعضها؛ عن طريق تبادل الخبرات عن بعد، وقد استُحدث هذا النظام في 2010م.

7- تقييم الأداء

ويجرى التقييم بشكل سنوي؛ مما يساعد - وبشكل كبير - في تطوير أداء المعلمين والتلاميذ، ورفعه، والوقوف على أماكن الخلل، ومحاولة تفاديها.

8- اختيار القياديين، وتدريبهم

لدى سنغافورة مفهوم واضح مفاده : أن الجودة العالية، والأداء المدرسي القوي يتطلب قيادة فعالة، وتدريبًا مستمرًا؛ حتى تستطيع هذه القيادة مواجهة هذه المستجدات، والأمور الطارئة في التربية والتعليم، ومواكبتها.

9- تحسين النظام باستمرار

تحولت سنغافورة في السنوات الأخيرة إلى اللامركزية، ونقلت قدراً كبيراً من السلطة إلى المدارس، وغرست آليات؛ لتحسين المستوى، فضلا عن العلاقة الواضحة، والقوية في التخطيط.

وقد تجلى ذلك في المستوى العالي للاستثمار، وقد نشرت هذه الرؤية في وثيقة السياسة العامة (التفكير في المدارس، وتعليم الأمة) عام 1997، وكلفت الدولة حوالي خمسين مليون دولاراً، وقد تم التركيز على البحوث؛ لفهم إلى أي مدى تستخدم الممارسات التربوية الحديثة في الصفوف الدراسية؛ لذلك حققت سنغافورة - من خلال الاستخدام واسع النطاق لمعايير الجودة، وأدوات تحسين الأداء- الارتقاء بالعملية التربوية.

عوامل نجاح جودة التعليم في اليابان :

عبرت "ميرى هوايت" عن ثقافة الجودة في اليابان؛ بقولها : "إن الفرد الياباني يتشرب ثقافة الجودة منذ نعومة أظفاره؛ سواء أكان ذلك في المنزل، أم في الشارع، أم في المدرسة" (مجاهد، 2008، ص124)؛ لذلك تعد اليابان نموذجاً يحتذى به لأي دولة تريد النجاح في جودة التعليم . وسوف نعدد عوامل نجاح جودة التعليم في اليابان ؛ حيث تطرق لها (مجاهد، 2008)؛ وهي :

1- المنهج المنزلي: ويقصد به التعليم في حضن الأم؛ حيث تربي أبناءها على التركيز على شيء واحد في وقت واحد دون تشتيت في عمل أكثر من شيء في وقت واحد.

2- تعليم الكوكورو Kokoro: وتعني تنمية الجانب الخلقي؛ وليس المعرفة، ولا المهارات فقط.

3- تعليم طريقة أداء الأعمال : وهي التركيز على كيفية أداء العمل أكثر من التركيز على المنتج؛ وهذا ما يسمى بالمنهج الخفي.

4- التعلم الجماعي المتبادل : حيث يمكن لأي فرد في المجتمع أداء دور الطالب، والطالب يؤدي دور المعلم باحترام، وتطبق هذه الأدوار بحذر.

5- التعليم، والنمو المهني المستمر في مواقع العمل : حيث تلتزم الشركات، والمؤسسات الإنتاجية، أو الخدمية توفير برامج تدريب مهني، وتطوير بشكل مستمر.

6- إكساب المتعلمين ثقافة الإدارة، وحسن التنظيم، والتخطيط في عمر مبكر من حياتهم.

7- احترام المعلم، وتقديره : وهذا يظهر في تصرفاتهم معه داخل الصف حين يدخل عليهم يطلبون إليه - باحترام - التكرم بتدريسهم، كما أن هناك علاقة ودية بينهم، وبين المعلم لا تلغي الاحترام بينهم.

8- التعليم بلغة الوطن : وهذا يعزز روح المواطنة لدى التلاميذ، والانتماء للوطن.

9- العمل الجماعى : حيث تعزز لديهم روح الفريق الواحد، واحترام الآخرين، والإخلاص في العمل، وتقبل النقد من الآخر، وتقبل عيوب الآخرين .

10- تنمية التعلم الذاتي لدى التلاميذ، وتنمية الإبداع لديهم، وتأكيد طريقة العصف الذهني.

11- الانفتاح على المجتمعات الأخرى، والتفاهم فيما بينهم، وتبادل الخبرات، والثقافات؛ حيث إن فهم التلميذ ثقافة، الغير، ولغتهم، وتكنولوجيتهم، ومشكلاتهم؛ هي الأساس في إحداث التنمية.

جودة التعليم في الكويت : صعوبات، وتحديات :

مما تم استعراضه لاحظنا أهمية جودة التعليم؛ كمتطلب يتوجه إليه العالم؛ للارتقاء بالفرد، والمجتمعات. ولكن للأسف نجد أننا - في الكويت - متخلفون كثيرا عن هذا الركب المتسارع لعدة معوقات؛ من أهمها : عدم

وجود رؤية واضحة، وخطط موجهة، تدفع نحو الارتقاء بالنظام التعليمي؛ بحيث يمكن ملاحظة أثرها واقعاً ملموساً؛ فقد أصدر المجلس الأعلى للتخطيط تقريراً شاملاً عن أداء الوزارات، والجهات الحكومية، وكان من ضمن التقرير تقريرا خاصا عن التعليم في الكويت، وأسباب ضعفه، وتراجع التحصيل العلمي للطالب؛ ولعل هذا التقرير قد دق ناقوس الخطر للتركيز على وضع التعليم في الكويت؛ بسبب ضعف أداء النظام التعليمي، وضعف معايير جودة التعليم، وعدم اعتماد الجودة في تعيينات المعلمين، والعاملين في القطاع التعليمي.

وقد كشف تقرير المجلس الأعلى للتخطيط أن تكلفة الطالب الكويتي في التعليم العام بلغت 14475 دينارا؛ أي: ما يعادل 50662 دولارا، إجمالي تكلفة الطالب في مرحلة التعليم الأساسي؛ وهذا يعني أن تكلفة الطالب الكويتي في التعليم تفوق كثيرا المتوسط السنوي العالمي للطالب الواحد الذي يبلغ 4611 دولارا بنحو 11 ضعفا.

وقال التقرير أن ارتفاع معدلات الالتحاق بالمدارس يرتبط بازدياد الإنفاق على التعليم في بلدان العالم المتعددة؛ فقد بلغ متوسط الإنفاق على التعليم في الكويت 17٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي في عام 2004، بعد أن كان 10.1٪ فقط في عام 1999؛ وهذا الإنفاق يتعدى النسبة المخصصة في معظم الدول الأوروبية التي وصلت إلى 13٪.

وأضاف أن الموارد المخصصة لتعليم كل طالب في مراحل التعليم العام زادت من 6636 دينارا في العام الدراسي 2000-2001 إلى 14475 دينارا في عام 2008-2009، إجمالي تكلفة الطالب في مرحلة التعليم الأساسي؛ حيث كان متوسط تكلفة الطالب في مرحلة الرياض 3983 دينارا في العام نفسه، والابتدائي 2870 دينارا، والمتوسط 3220 دينارا، والثانوي 4402 دينار.

وزاد أن الكويت تحتل المرتبة السابعة عشرة في العالم؛ من حيث الإنفاق على العملية التربوية، ووصلت نسبة إنفاق الكويت على التعليم عام 2011

الى 13٪ من مجموع الإنفاق العام، وتمثل ما نسبته 3.9٪ من الناتج المحلي الإجمالي، مقابل نسبة 1.3٪ في الإمارات، و3.3٪ في سنغافورة، وهذا الإنفاق يتجه الحجم الأكبر منه إلى التعليم التطبيقي، والجامعي؛ حيث يزيد الإنفاق عليهما بمقدار ضعفين إلى ثلاثة أضعاف الإنفاق على المراحل التعليمية الأخرى، فضلا عن أن معظم هذه المصروفات يوجه إلى المرتبات، والأجور، والمباني؛ حيث تشمل 80٪ من المصروفات.

وشدد على أن النظام التعليمي - في السنوات الأخيرة - شهد تراجعا في مستوياته، ومكوناته؛ ما يشير إلى وجود أزمة دقيقة. وسنستعرض أهم ما جاء في التقرير من فقرات ترتبط بالتحديات التي تواجه النظام التعليمي؛ لتحقيق جودة التعليم في الكويت.

ضعف أداء النظام التعليمي

إن أحدث مؤشر للتنمية البشرية هو المؤشر الذي يعتمد - بشكل رئيس- على الحالة التعليمية، أو المستوى التعليمي للشرائح السكانية بالدول؛ بحسب معيار البنك الدولي عام 1999، وبحسب هذا المعيار صار الإنسان، ومدى نموه، وتطوره في الجانب المعرفي، والمهارى - من خلال التعليم - هو الأساس للتنمية البشرية.

ولو نظرنا إلى أداء التعليم في المدارس الحكومية بمراحلها المتعددة من هذا المنظور؛ لرأينا أن أداء عديد من الطلاب في التعليم الابتدائي، والمتوسط، والثانوي في معظم المواد الدراسية- بما في ذلك التخصصات الأدبية، والعلمية- لا يرقى إلى المستوى المطلوب الذي وضعته وزارة التربية في مناهجها؛ ويرجع أحد أهم الأسباب - في ذلك - إلى ضعف تحصيل الطالب الكفايات الأساسية في المرحلة الابتدائية؛ ما يعكس - بدوره - أن المدرسة الابتدائية لا تحقق الأهداف المنشودة منها؛ من حيث مخرجاتها التي تسعى - من خلالها الدولة - إلى وضع أساس قوي لتنمية بشرية، وإعداد كوادر وطنية

مميـزة، وربما كـانت هذه هي المشكلة الكبـرى التي تواجـه وزارة التـربيـة في الوقت الحاضر.

كما أن هذا العائد التحصيلي المتواضع لا يتفق مع تكلفة الطالب في هذه المرحلة التي تتكفل بها الدولة، والتي تبلغ قرابة 10 آلاف دولار سنويا.

وقال التقرير: إن الدراسات السابقة كشفت عن ضعف عام لدى الطلاب في جميع المراحل في مادتي : الرياضيات، واللغة الإنجليزية، ما يمثل وضعا خطرا لاسيما أن هاتين المادتين تعدان من المرتكزات الأساسية في تطوير مناهج التعليم في الدول المتقدمة؛ إشارة إلى وجود قصور حقيقي في آليات إدارة النظام التعليمي في البلاد.

ومن الظواهر البارزة الدالة على تراجع نوعية التعليم أن الكويت احتلت المرتبة 92 بين دول العالم على صعيد جودة التعليم الابتدائي، والمرتبة 75 على صعيد جودة التعليم الأساسي.

ضعف معايير جودة التعليم

ذكر التقرير أن إنفاق الدولة على التعليم لا يسهم - بشكل فعال - في رفع كفاية قطاع التعليم، وما زالت هناك حاجة ماسة للاستثمار في مصادر التنمية البشرية؛ من خلال التعليم إذا أردنا الاستمرار في تنويع القاعدة الإنتاجية، وإصلاح الخلل في الهيكل الاقتصادي، وإحدى الطرق لبلوغ هذه الغاية : العمل على رفع كفاية النظام التعليمي؛ فالتعليم حاليا يعاني ضعفا في مخرجاته، وعدم ارتباطه بمتطلبات سوق العمل، والدلائل على ذلك كثيرة ؛ منها : دراسة التقييم الطلابي لمخرجات التعليم الابتدائي، والتعليم المتوسط التي أجرتها وزارة التربية بمساعدة البنك الدولي عام 2005 التي أشارت إلى أن حوالي 4٪ فقط من طلاب الصف الرابع الابتدائي حققوا مستوى عاليا من التحصيل، ومن تبقوا كان تحصيلهم متوسطا، أو منخفضا، وأن طلاب الصف الثاني - أيضا - لم يكونوا بأفضل من أقرانهم - طلاب الصف الرابع الابتدائي - في تحصيلهم الدراسي.

ومن المعايير التي أدت إلى ضعف جودة التعليم : انخفاض معدلات الدافعية للدراسة لدى المتعلمين، وغياب المبادرة والابتكار عند الطلاب والمعلمين؛ من خلال استخدام وسائل تقليدية في التدريس، وعدم استخدام وسائل حديثة في القياس والتقويم، وغياب التعليم الذاتي، والمبادرة الذاتية، وتحقيق الذات، فضلا عن التركيز على أسلوب الحفظ، والترديد، والتذكر، وعدم استخدام أساليب التدريس الحديثة؛ مثل : الاكتشاف، والتعلم التعاوني، والتركيز على تحفيز الطالب للنجاح في الامتحانات؛ لا على تنمية شخصية الطالب، ولا تفكيره النقدي؛ كما هو الحال في المدارس الأجنبية الخاصة.

ولعلنا نربط – أيضا – ما ذكره التقرير من أسباب ضعف النظام التعليمي في الكويت بتحديات تطبيق معايير الجودة فيها؛ وقد يكون ذلك حافزاً للتوجه – بفاعلية – نحو تطبيق معايير الجودة؛ لتقوية أركان النظام التعليمي.

ومظاهر الضعف التي ذكرها التقرير – فضلا عن ضعف أداء النظام التعليمي، وضعف معايير الجودة التي ذُكرت آنفا – هي:

- ارتفاع نسبة الرسوب، والتسرب.
- ضعف ارتباط التعليم باحتياجات سوق العمل.
- ضعف الخدمات التعليمية.
- ضعف إعداد المعلمين، وتأهيلهم.
- قلة ساعات التدريس.
- ارتفاع الهيئة الإدارية، وتضخمها.
- ضعف مخرجات التعليم.
- قصور النظام التعليمي في قدرته على تنمية الإبداع.

وجاء في نهاية التقرير أهمية وجود إصلاحات جذرية؛ حيث إن التعليم الجيد هو ركيزة أساسية للتنمية البشرية، وهو يمثل لنا تحديا لابد من مواجهته في أحداث إصلاحات جذرية تكمن في تبني رؤية واضحة للمناهج، ترتكز على تبني قيم التسامح، والمشاركة الاجتماعية، وتقدير مكانة المرأة، ومحاربة ثقافة الفساد، ووقف التطاول على القانون، والمحافظة على البيئة، والحفاظ على المال العام، وتبني فلسفة التطوع لخدمة الوطن، والحفاظ على تماسكه الاجتماعي، والعمل على محاربة ظاهرة التطرف بكل أشكاله، وأنواعه (المجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، 2014).

مراجع الفصل الأول

المراجع العربية :

- أحمد، أحمد إبراهيم (2007). تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخميسي، السيد (2007). معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم : رؤية منهجية)، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية
- الدسوقي، عيد أبو العاطي(2010) . جودة واعتماد مؤسسات التعليم: الواقع ومتطلبات المستقبل). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- دياب، سهيل رزق (2006). المدرسة الفاعلة مفهومها ومعاييرها ومؤشراتها، جامعة القدس المفتوحة. غزة
- الرشيدي، غازي عنيزان (2010). التعليم الإبتدائي جودة التعليم وكفاءة المدرسة، الكويت، مكتبة الفلاح
- الريس، ناصر بن سعود (2013). خطة استراتيجية مستقبلية للاعتماد المدرسي (الأهمية، الأسباب، المعوقات). طالب الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود. اللقاء السنوي السادس عشر (الاعتماد المدرسي).
- السرحان، عطا الله بن فهد. (2013). أثر تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي على تسويق مخرجات التعليم في الجامعات السعودية . المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي –اليمن ,مج 6, ع 13، ص ص. 3 – 17.
- طعيمة، رشدي والبيلاوي، حسن وسليمان، سعيد والنقيب، عبدالرحمن وسعيد، محسن و البندري، محمد وعبدالباقي، مصطفى (2006) . الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العضاضي، سعيد بن علي . (2013). تطبيق نموذج إداري لإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي : . المجلة السعودية للتعليم العالي –السعودية ع 9 ص ص. 111 – 145.
- مجاهد، محمد عطوة (2008). ثقافة المعايير و الجودة في التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- المجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، 2014، الكويت- أداء الوزارات والجهات الحكومية.

- المهدي، مجدي صلاح (2013). اقتصاديات الجودة التعليمية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة .
- رودس (1992) في وزارة التربية (2000). لقيادات التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة مقدمه من الإشراف التربوي بمحافظة الدوادمي. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية (2008). وثيقة التطوير المبني على الإصلاح المدرسي، المؤتمر الوطني لتطوير التعليم . الكويت .

المراجع غير العربية :

- Ankomahm , koomson and Bosu .(2005). Implementing quality education in l income countries, University of Cape Coast.
- Arcao . (1995) . Quality in education An Implementation HAND BOOK ,Florida: St. Lucie Press .
- Barrett, A& Duggan, R & Lowe, J & Nikel,J & Ukpo,E (2006)
- THE CONCEPT OF QUALITY IN EDUCATION: A REVIEW OF THE 'INTERNATIONAL' LITERATURE ON CONCEPT OF QUALITY IN EDUCATION , EdQual Working Paper No.3,University of Bristol, UK& University of Bath, UK.
- Sallies,E . (2012).Total quality management in education. British library
- palardy, G . (2004) multilevel models for school effectiveness research, university of Georgia
- Hua, (2006). What Is Quality and How Do We Know It? , JFK Executive Program For Kuwaiti Senior Education.
- Scheerens , j.(2005) Review of school and instructional effectiveness research : background paper prepared for the education for all global monitoring report .
- Lawrence w . lezotte,(2012). Revolutionary and evolutionary the effective schools movement
- Michael , barber and Mona , mourshed. (2009). shaping the future how good education systems can become great in the decede ahead.
- Ministry of education (2012).Education in Singapore. Singapore
- OECD.(2010) Singapore rapid improvement followed by strong performance Profesorado. (2009). Effective schools equity and teacher effectiveness-
- UNUCEF.(2000) Defining quality in education. New York ,NY,US

2 الفصل الثاني

اللامركزية في التعليم

مقدمة

مفهوم اللامركزية في التعليم

الفارق بين المركزية، واللامركزية في التعليم

ميزات اللامركزية، وعيوبها في التعليم

النتائج المترتبة على استخدام اللامركزية في التعليم

أنماط اللامركزية في التعليم

واقع اللامركزية، وممارساتها في التعليم

اللامركزية في التعليم في العالم العربي

نشأة المدارس المستقلة في دولة قطر

المدارس المستقلة في الولايات المتحدة الأمريكية

الخلاصة

مراجع الفصل الثاني

2

إعداد : العنود الدوسري، مها الشمري، تهاني الهاجري

الفصل الثاني

اللامركزية في التعليم

مقدمة

تعد اللامركزية نظامًا إداريًا له طبيعته الخاصة، ولطالما كثر التساؤل بشأن بداية ظهور هذا النظام؛ فقد أشارت الدراسات إلى ظهوره في الفترة ما بين : السبعينيات، والثمانينيات بعد أن برز مفهوم الديمقراطية، ولاقى عناية من دول العالم التي تسعى إلى الإصلاح، والتغيير؛ ونتيجة لذلك تطلعت هذه الدول إلى تطبيق هذا المفهوم في أنظمتها الرئيسة التي من بينها: التعليم, واتخذت من اللامركزية في التعليم وسيلة لتحسين الخدمات الإدارية، وزيادة جودة التعليم، ومشاركة المجتمع في السلطة، والدفع بالتنمية الوطنية (Han-son,1997, Watson,2004)

وعند الحديث عن اللامركزية لابد من التطرق إلى معنى اللامركزية ؟ والفارق بينها وبين الاتجاه المعارض إياها الممثل في المركزية .

مفهوم اللامركزية في التعليم

تعددت مفهومات اللامركزية، وتنوعت؛ ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، تدخل في تحديدها؛ مثل: مستوى السلطة، والجهة المسئولة عن اتخاذ القرار؛ سواء أكانت إدارة المدرسة الممثلة في المدير، أم مجلس المدرسة، فضلا عن اختلاف الصلاحيات التي تقوم بها السلطة. وقد كانت هذه العوامل كلها سببا في تعدد مفهوم اللامركزية؛ سواء في الدراسات، أم الكتب الخاصة بهذا الموضوع ,وهناك عدة مفهومات شاملة للامركزية في التعليم؛ لتوضيح هذا الاتجاه بشكل أكبر:

1. نقل عمليات صناعة القرار، واتخاذه من الوزارات المركزية للتعليم إلى الحكومات، والمجتمعات المحلية للمدارس؛ وذلك في أشكال متعددة، تتراوح من تفويض السلطة الإدارية إلى إعطاء صلاحيات مالية (سيد، 2009).
2. للسلطات المحلية - بما فيها الإدارات التربوية - حق التصرف في شؤون التعليم في ضوء ظروفها، وحاجاتها، مع وجود علاقة قائمة - باستمرار- بين الوزارة؛ كهيئة عليا، والإدارات المحلية؛ كإدارات تنفيذية، تباشر العملية التعليمية، وتوجهها؛ بما يتفق مع أوضاع مجتمعها الحاضر، وعلى هذه السلطات المحلية توفير التعليم لأبنائها؛ وفقا لميولهم، واستعداداتهم، ورغبات أولياء أمورهم؛ بوصفهم مشتركين في اتخاذ القرار (سليمان، 2001).
3. عملية نقل الصلاحيات من مستويات اتخاذ القرارات المركزية إلى مستويات تقديم الخدمة؛ من خلال منح مزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستوى المدرسة، والإدارة التعليمية، في حين تظل المهام التنفيذية؛ من متابعة المنهج، وتخطيطه، وتطويره لكل من : المديريات، والوزارة. ولامركزية التعليم ليست هدفا في ذاتها؛ بل هي وسيلة للارتقاء بجودة العملية التعليمية (عبدالفتاح، 2012).
4. يرى البنك الدولى أن اللامركزية هى إيجاد إدارة تعمل على تطبيق السلطة على مستوى المدرسة، وحدد العوامل التالية؛ كعوامل للقيام بمدرسة مستقلة بإدارتها.
   - مراعاة قدرة المدرسة، واحتياجاتها.
   - تحديد الإطار الزمني لتحقيق إدارة مدرسية مستقلة.
   - وضع أهداف عملية متصلة بالمخرجات، والنتائج.
   - توضيح خطوات التخطيط بالتفصيل.
   - وضع القرارات الملائمة للظروف المحيطة مع أساليب التقويم المناسبة (Thomas,2011 Hawkins,Christian, Merlene ,Meyrick)

5. الإدارة المستندة إلى المدرسة؛ من سلطة، ومسؤولية في اتخاذ القرارات بشأن المسائل المهمة المتصلة بالأمور المدرسية، وارتباطها بالسلطات العليا؛ من حيث الأهداف، والسياسات، والمناهج الدراسية، والمساءلة؛ فيما يخص إداراتها الداخلية (Heyward,Cannon,2013 Sarjono,)

6. أسلوب إداري يعطي صلاحيات أوسع للمدارس في اتخاذ القرارات في إدارة المدرسة؛ من حيث: (شؤون الطلاب، والموارد المالية والمادية، والسياسة الخاصة بالإدارة)؛ مدعمة بمشاركة الآباء في إطار سياسة موحدة؛ لتحقيق جودة التعليم التي هي السبيل لتحسين التعليم في جو من الديمقراطية، والمشاركة، والمسؤولية .Nurmalasari,2013 yunika,) Murdayanti)

7. هي إتاحة الحرية من جانب السلطة، ومسؤولية اتخاذ القرارات بشأن المسائل المهمة المتصلة بالعمليات المدرسية في إطار محدد ضمن نطاق الأهداف، والسياسات، والقوانين، والمناهج الدراسية، ويشير هذا النظام إلى المدارس المتمتعة بالحكم الذاتي - الإداري، ومدارس الاستقلال الذاتي (Vernez , Karam, Marshall,2012)

8. هي استراتيجية لتحسين التعليم؛ من خلال نقل سلطة اتخاذ القرار من الجهات العليا إلى مجالس المدرسة الممثلة في مديري المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب؛ بحيث توفر سيطرة أكبر على العملية التعليمية؛ من خلال منحهم مسؤولية إصدار القرارات بشأن الميزانية، والموظفين، والمناهج الدراسية؛ فتمكن من الحصول على بيئة تعلم أكثر فاعلية (Fuller,2012).

ومن خلال ما سبق من مفهومات، تُعرَف اللامركزية بشكل عام بأنها: إتاحة الفرصة للأفراد، والمجموعات المشاركة في اتخاذ القرارات التي لا تتعارض مع السياسة العامة؛ مما يزيد من فاعلية العمل الإداري وسرعة إنجازه، وتوفير فرص الابتكار، والتجديد.

وتشـيـر اللامركـزية في الـتعليم إلى النظام الـذي يمنح مـديري المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور حرية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة من ناحية : التـخطيط، والتـمويل، والرقـابة، والتنظيم؛ بما يتـفـق مع ظروف المدرسـة، والبيئة المحلية في ضوء الأهداف العامة.

وعلى الصعيد المقابل يأتي مفهوم المركزية الذي يختلف اختلافا جذريا عن اللامركزية، ويعد نقيضها؛ لذلك لابد من توضيح الفروق بينهما؛ كنظام يتبع في بعض المؤسسات التعليمية ,وللوقوف على خصائص كل نظام، وميزاته، وعيوبه.

الفارق بين المركزية، واللامركزية في التعليم

قبل التطرق إلى الفروق بين اللامركزية، والمركزية؛ لابد من الإجابة عن السؤال الآتي :

مـا الذي يجـعل الدول تسـعى إلى تطبـيق إدارة التـعليم المركـزية أو اللامركزية؟

للإجابة عن هذا السؤال علينا أن نضع في حسابنا أن لكل دولة سياستها التعليمية الملائمة ظروفها، وإمكاناتها، والمعبرة عن آمالها لإعداد أجيالها، وتعد تعبيراً للسياسة العامـة للدولة. وفيما يلي عـرض بعض الأسباب، والمبررات في اتباع المركزية، واللامركزية في إدارة التعليم :

- النظام السياسي في الدولة : الدولة التي تتبع المركزية في النظام السياسي من الطبيعي أن يشمل ذلك نظمها التعليمية، والدولة التي تتمتع بالنظام اللامركزي تمنح قدرا من الصلاحية لقطاع التعليم؛ وهنا إشارة واضحة إلى الديمقراطية التي تسمح للشعب بأكبر قدر من المشاركة.
- الطبيعة الجغرافية للبلاد : فقد تتعدد الولايات، أو المناطق التابعة للدولة؛ فيصير من الجدير تفويض بعض المسؤوليات، والقرارات للسلطات المحلية.
- عوامل اقتصادية: تعد العوامل الاقتصادية من العوامل التي قد تؤثر - أيضا - في اتباع سياسة تعليمية معينة؛ فالدول الغنية تملك كافة التسهيلات

لتمنح الصلاحية لعدد كبير من السلطات المحلية، وإمدادها بما تحتاج، في حين أن الدول الفقيرة يصعب عليها من البداية استحداث عدد من الهيئات التابعة إياها؛ لقلة الموارد المالية، وكذلك البشرية.

- عوامل ثقافية: كلما كان التعليم ذا قيمة، وأهمية بالنسبة للمجتمع؛ سعى المجتمع إلى تطوير العملية التعليمية؛ من خلال المطالبة في المشاركة في القرارات التربوية، وتحقيق الأفضل (حلاق، 2011).

ويرتبط مفهوم اللامركزية بمفهوم المركزية ارتباطا وثيقا؛ فكلاهما يحتوى عناصر متشابهة؛ مثل: درجة التفويض، ومستوى الصلاحية في اتخاذ القرارات، والمهام المترتبة على ذلك، ويختلفان في كيفية التطبيق، والإدارة؛ كما يوضح الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) : الفارق بين المركزية، واللامركزية

أوجه المقارنة	المركزية	اللامركزية
مسؤولية التعليم	الجهات العليا	السلطة المحلية في يد المدارس
السياسة العامة	سياسة موحدة في كافة المدارس	لا تلتزم المدرسة نظامًا معينًا؛ فلكل إدارة تنظيماتها، وأسلوب ممارستها بالعمل
المناهج التعليمية	الدولة تعد المناهج الدراسية لكافة المراحل	لكل مدرسة أن تعد البرامج، والمناهج المناسبة في ضوء السياسة العامة
التمويل	التمويل من مسؤوليات الدولة	المدرسة تتحمل مسؤولية الإنفاق على التعليم؛ من خلال الميزانية التي تتلقاها من الدولة
أساليب التقويم	تتولى الدولة الإشراف على التعليم، واستخدام أساليب التقويم المناسبة	للمدرسة الصلاحية في استخدام أساليب التقويم المناسبة
هيئة التدريس	تختار مؤسسات الدولة التعليمية المعلمين، وتُعيِّنهم، وتدربهم	للمدرسة الحق في اختيار المعلمين، وتعيينهم، وتدريبهم
الاستقلالية	الجهات العليا تفرض على المدرسة ما تراه من نظم، وتعديلات	المدرسة مستقلة ذاتيا في ضوء السياسة العامة

المصدر: (سليمان، 2001)

من خلال الجدول السابق تظهر الملامح العامة لكل من : المركزية، واللامركزية، ويتضح أن هذين المفهومين يمثلان أقطابًا متخالفة، ومتعاكسة من ناحية العوامل التي تجمعهم؛ كما أوضحها جدول رقم (1)؛ ففي الوقت الذي تتمركز فيه السلطة، واتخاذ القرار لدى الجهات العليا في المركزية، نجد أن اللامركزية تأتي بشكل معاكس؛ بحيث تتمركز سلطة اتخاذ القرار لدى المدارس(سليمان، 2001).

ميزات اللامركزية، وعيوبها في التعليم

إن لإدارة التعليم اللامركزية عديداً من الميزات؛ ولكنها - كأي نظام إداري - تعاني أيضا العيوب، والمعوقات، وتتضح هذه الرؤية في الجدول الآتي:

جدول رقم(2) : ميزات الإدارة اللامركزية، وعيوبها

الميـــزات	العيـــوب
الإفادة من كل الطاقات، والقدرات في مجال الإدارة.	تكاسل بعض السلطات المحلية عن أداء مهامها؛ لبعدها عن السلطات المركزية.
التنوع في المجالات التربوية في ضوء البيئات المختلفة.	بروز فروق واضحة في مستويات بعض الإدارات.
تساعد في الابتكار، والتجديد، وقد تكون بمثابة حقول تجريبية متعددة؛ لما لها من حريات متعددة.	قد يعوق التجديد، والإبداع قلة الاعتمادات المالية المخصصة للإنفاق.
تحقيق الديمقراطية، والمرونة، والبعد عن الجمود في ضوء الظروف، والإمكانات.	قد تستغل لصالح فئة معينة؛ لتحقيق أغراضها الخاصة.
التنافس بين الإدارات؛ مما يعمل على الانتعاش الفكري والعلمي، والارتفاع بمستوى العملية التعليمية، وظهور الكفايات.	قد تتسبب في إحداث صراعات بين الأجهزة المختلفة؛ مما يؤدي إلى عرقلة الجهود، وتعطيل العمل.
تحمل المسؤولية الفردية، والجماعية أيضا.	قد تنتقل المسؤولية إلى سلطات محلية غير جديرة؛ بما يعهد إليها.
تدعو إلى تضافر الجهود من قبل أفراد المجتمع كافة؛ للنهوض بالتعليم.	قد تؤدي إلى المغالاة في التدخل في شؤون المدرسة.
تتماشى مع متطلبات العصر؛ من حيث سرعة التطور، واحتمالات التغير.	قد تكون عرضة للتغير المستمر؛ بما يتماشى مع أغراض خاصة.

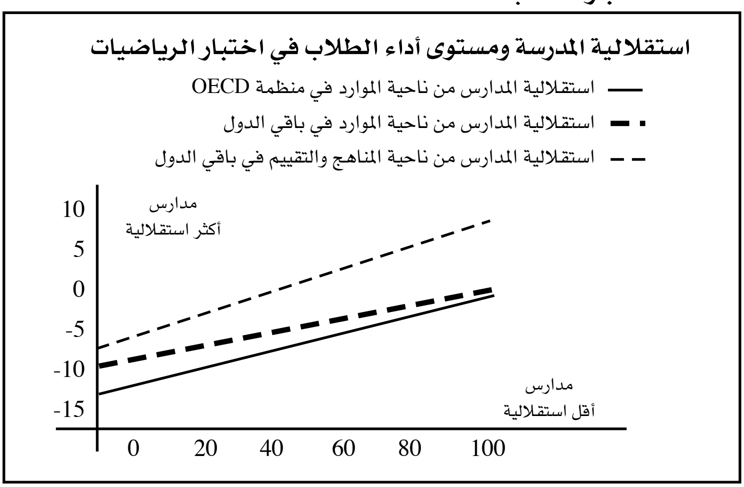
تعتمد الإفادة من ميزات هذا النظام، ودرجة نجاحه في الإدارة التعليمية على تطبيقه الجيد في ظل وجود الإدارة الجيدة التي تتفهم صلاحياتها، ومهامها، وكذلك قدرتها على قيادة مؤسستها بشكل مستقل، وتظهر نتائج ذلك؛ من خلال أدوات التقويم التي تطبقها الجهات العليا بشكل دوري؛ للتأكد من نجاح مؤسساتها؛ فنظام اللامركزية يؤثر - بشكل مباشر - في أداء المتعلمين، والعاملين فيه (سيد، 2009).

النتائج المترتبة على استخدام اللامركزية في التعليم

أظهرت التحليلات التي أجريت في عامي: 2003 و2006 لاختبار تقييم الطلاب الدولي (بيزا) أن استقلالية المدرسة في الميزانية، والتوظيف مرتبطة بتحسين نتائج التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين حصلوا على نتائج عليا كانوا في مدارس مستقلة بإدارتها (Vernez, Karam , Marshall, 2012).

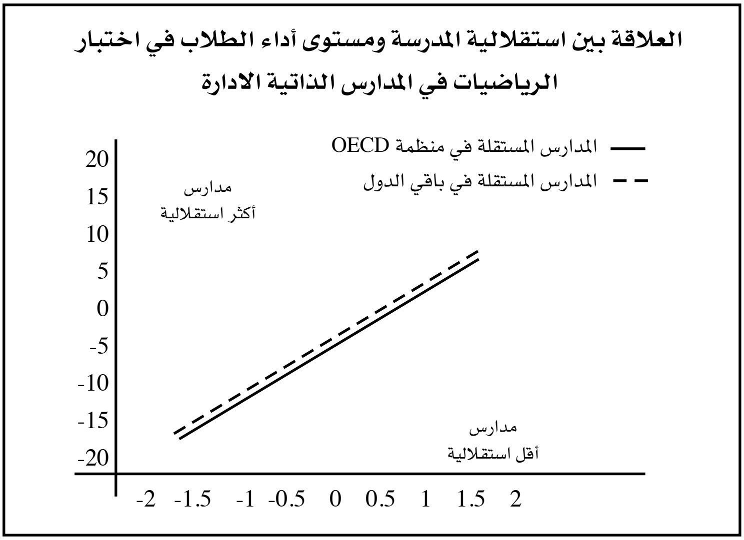
فمن خلال دراسة لمنظمة (OECD) عام 2013 لنتائج اختبار بيزا توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين استقلالية المدارس من ناحية المناهج، والموارد، وبين أداء الطلاب في الاختبارات؛ وهذا ما يوضحه الشكل الآتي:

شكل رقم (1): العلاقة بين استقلالية المدارس، وأداء الطلاب في اختبار الرياضيات ضمن الاختبارات التابعة لمنظمة OECD



المصدر: (OECD,2013)

شكل رقم(2) : العلاقة بين استقلالية المدارس من ناحية (الموارد، والمناهج، وأدوات التقييم)، وأداء الطلاب في اختبار الرياضيات



المصدر : (OECD,2013)

نلاحظ من الشكلين : (1)، و(2) أن كلما زادت استقلالية المدارس؛ وخاصة في المناهج؛ أثر ذلك في أداء الطلاب، ومستواهم التحصيلي. ومن خلال هذين الشكلين يتأكد لنا أن تطبيق اللامركزية في التعليم سبيل لتطوير التعليم، والنهوض به ,ولنا في تجارب الدول المتقدمة، والنامية أكبر مثال على ذلك.

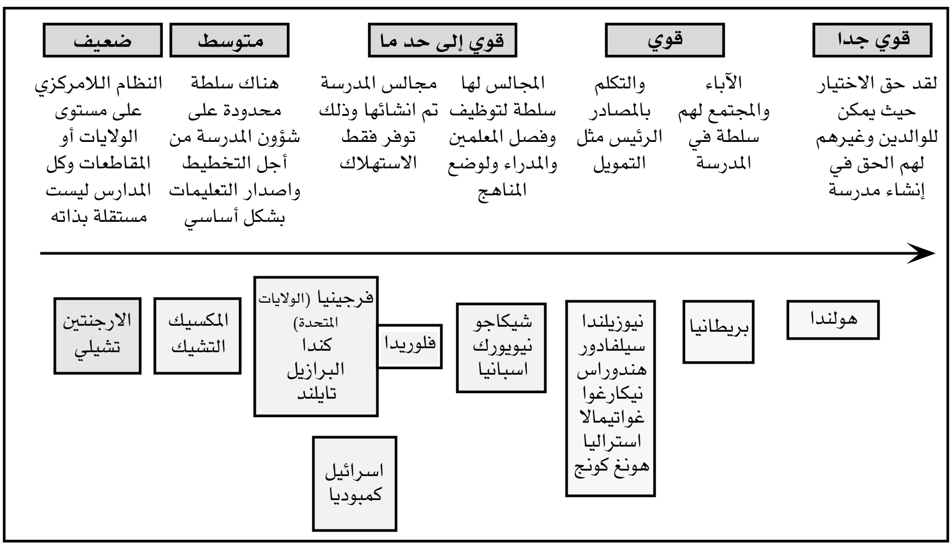
أنماط اللامركزية في التعليم

يتضح لنا – مما سبق – أن اللامركزية فلسفة، وأداة تنموية، تمكن البشر من صنع القرار، واتخاذه؛ فهي قائمة على أساس إعادة توزيع القرار، والرغبة في الإصلاح. وقد أوضحت الأبحاث أن أعداد الدول التي تتبع سياسة اللامركزية في تزايد؛ ساعية – من خلال ذلك – إلى زيادة دافعية أصحاب القرار في المدرسة؛ من مديرين، ومعلمين، وأولياء أمور إلى التطوير، وتعزيز دوافعهم المهنية.

وقبل التطرق إلى أنواع اللامركزية في المدارس؛ والتي كنا قد أطلقنا عليها – سلفا – اسم: "المدارس ذاتية الإدارة"؛ يجب علينا توضيح كيف تختلف هذه المدارس فيما بينها؛ فقد أوضح هنري فايول (1841 – 1920) أن إعطاء المرؤوسين مزيد من الصلاحيات يعد شكلاً من أشكال اللامركزية، وبالعكس؛ فكلما قلت صلاحياتهم كان هناك ميل نحو المركزية؛ ومن ثم يكون تطبيق اللامركزية؛ من خلال منح مزيد من السلطة (Mehralizadeh,Sepace,2004 Atashfeshan).

وتعتمد فاعلية اللامركزية، ودورها في تطوير المدرسة، وتحسين التعليم على مدى الاستقلالية فيها، وبشكل عام يوضح الشكل رقم (3) الاختلاف في درجة اللامركزية المتبعة في المدارس؛ من حيث القوة، والضعف (Patrinos, Fasih, 2009).

شكل رقم (3) : تصنيف المدارس التي تتبع نظام اللامركزية في مختلف الدول :



المصدر: (Patrinos, Fasih,2009)

عرض الشكل رقم (3) بعض نماذج البلدان التي نفذت نظام اللامركزية، وتجدر الاشارة إلى أن كلمة "قوي"، و"ضعيف" تشيران إلى درجة الاستقلالية التي تمنح من الدولة، ويشار باللامركزية المعتدلة إلى المدارس

الأكثر استقلالا؛ والتي تتلقى الأموال مباشرة من الحكومات، أو ما يساويها من الهيئات؛ كمنح المعلمين، ومديري المدارس، وتمويلهم، وتوظيفهم، وفصلهم، وإعداد المناهج الدراسية؛ وهذه المدارس نجدها في دول عديدة؛ مثل : السلفادور.

ويعرض لنا الشكل رقم (3) بعض برامج المدارس ذاتية الإدارة التي تعتمد على درجة توزيع صنع القرار على المستوى المحلي، ونماذج لبعض البلدان التي نفذت هذه البرامج؛ سواء القوية، أو الضعيفة إلا أن كلمة "قوي" ، و"ضعيف" لا تعطي أفضلية للبرامج المتبعة؛ وإنما تصف درجة الحكم الذاتي التي تمنح على مستوى المدرسة.

ولتوضيح أكثر لنوعية القرارات التي تصدرها بعض المدارس ذاتية الإدارة؛ يعرض لنا الجدول رقم (3) الذي يوضح الفارق بين اللامركزية المتبعة في بعض الدول إذا ما كانت قوية، أم ضعيفة، أم متوسطة القوة؛ فمثلا اللامركزية القوية نستطيع ملاحظتها في الدولة المتقدمة؛ مثل : استراليا؛ حيث يكون لمجلس المدرسة، أو مجلس أولياء الأمور الحق في البت في بعض القرارات ,كما نلاحظ في الجدول(3) أن بعض الدول - مثل: الأرجنتين - توجد فيها اللامركزية الضعيفة؛ ويرجع ذلك إلى الحكم المركزي الذي يكون على مستوى المقاطعة، أو المنطقة، أما المدارس؛ فليس لها أي سلطة ذاتية.

جدول رقم (3) : مجموعة مختارة من الدول ذات النظام اللامركزي

نوع نظام اللامركزية	أهداف، ودوافع	بيانات تفعيل النظام	الدولة
قوي	زيادة الكفاية؛ من خلال حكم ذاتي كامل تقريبا	1960	استراليا
متوسط	زيادة مشاركة الأبناء، والمجتمع في التعليم، ومنح المدارس صلاحية أكبر	1970	كندا
متوسط إلى قوي	عديد من الأنظمة يسعى إلى زيادة الكفاية، وتمكين المعلمين، وإشراك المجتمع في المدارس. وبعض الأنظمة – كالتي توجد في شيكاغو – جعلت من مساواة إنجاز الطلاب هدفها الأعظم	1975 – 1980	الولايات المتحدة (شيكاغو - فيرجينيا - نيويورك - أخرى)
متوسط	زيادة كفاية إدارات المدارس، وعمليات أكثر ديمقراطية، وجدارة انتخاب موظفي المدرسة، وزيادة مشاركة الآباء، والمجتمع	1982	البرازيل
قوي إلى حد ما	اختفاء طابع الديمقراطية عن التعليم	1985	أسبانيا
قوي	زيادة فاعلية المدارس، وإعطاؤهم سلطة تمويلية	1988	المملكة المتحدة
قوي	زيادة فاعلية المجتمع، وحكمه	1990	نيوزيلاندا
قوي	زيادة إمكانية الوصول في المناطق الريفية تشجيع مشاركة المجتمع، وتحسين جودة التعليم	1991	سيلفادور
قوى	زيادة مشاركة المجتمع، والحصول على موارد مالية خارج التمويل الحكومي، وزيادة الفاعلية	1991	نيكاراغوا
قوي	زيادة المساءلة، وصنع القرار القائم على المشاركة، وفاعلية المدارس	1991	هونج كونج
قوي جدا	تمكين مديري المدارس لرفع الفاعلية	1992	هولندا
متوسط	جعل النظام أكثر انفتاحا، ومرونة، وديمقراطية	1993	التشيك

نوع نظام اللامركزية	أهداف، ودوافع	بيانات تفعيل النظام	الدولة
قوي	زيادة القرار غير المركزي، وزيادة مشاركة المجتمع، والحفاظ على التنوع اللغوي	1996	غوانتمالا
متوسط	زيادة مشاركة الأهالي في المناطق الريفية	1996	المكسيك
قوى إلى حد ما	تحسين جودة التعليم، والمنافسة الدولية	1997	تايلاند
متوسط	زيادة السبيل للحصول على جودة تعليم (قوي؛ من خلال إدارة لا مركزية، وتخصيص الميزانية)	1997	الموزمبيق
قوى إلى حد ما	تحسين النظام المدرسي العام، والإدارة المدرسية، والمتابعة، والتقييم	1997	إسرائيل
قوي إلى حد ما	تحسين التعليم	1998	كمبوديا
قوي	تشجيع المشاركة المجتمعية، والوصول إلى المناطق الريفية	1999	هندوراس
متوسط	تحسين جودة التعليم؛ من خلال اعتماد نظام اللامركزية في المدارس	2001	المكسيك

المصدر : (Mehralizadeh, Sepace, Atashfeshan,2004)

عرض لنا الجدول رقم (3) كذلك أنظمة اللامركزية المتبعة في بعض الدول، والسنة التي طبقت فيها، فضلا عن الأهداف، والدوافع لاتباع مثل هذا النظام؛ فعلى سبيل المثال : وضعت تشيلي في التسعينيات "قانون المعلمين" الذي يحدد الحد الأدنى للرواتب، فضلا عن التدريب المهني الذي يمارسه المعلم، ومدى استقراره الوظيفي؛ استخدمت نيكاراغوا - أيضا - (التبرعات، أو الهبات)؛ لدعم رواتب المدرسين في المدارس اللامركزية؛ كجزء من سياستها اللامركزية.(Mehralizadeh, Sepace, Atashfeshan,2004)

ونلاحظ أن نظام اللامركزية يختلف من دولة إلى أخرى؛ باختلاف درجة تفويض صاحب القرار؛ حيث أشار عديد من الدراسات إلى أنه لابد من أن

يكون لصانعي القرار قدر أكبر من السلطة، والإدارة بشكل مباشر. لذلك يتضح لنا أن اختلاف أنواع اللامركزية ينبع؛ من خلال الإجابة عن سؤالين مهمين :

1- من الذي تخول إليه مسؤولية صنع القرار؟

2- كم درجة السلطة الممنوحة؟

حيث إن أهمية توزيع السلطات في نمط اللامركزية لا تتعلق بنوع السلطة المفوضة؛ وإنما تتعلق بكمية السلطة المفوَّضة.

وأوضح لنا كل من : فولنسكي، وفرايدمان (2003) في دراستهما أسس المدرسة ذاتية الإدارة التي أسماها بالمدرسة الذكية؛ حيث تكون المدرسة ذكية عندما يجري أصحاب القرار تغييرات في إرادتهم الحرة؛ كاستجابة لواقع متغير؛ من شأنه توفير السيطرة المحلية على اتخاذ القرارات,والتوزيع العادل للموارد، والاستخدام الفعال لها، وتمكين المعلمين من ذلك؛ بحيث تكون المدرسة مركز سلطة اتخاذ القرار؛ مما يخلق فرصاً للقيادة، والنمو المهني، وفضلا عن ذلك، فوضع الأهداف من قبل السلطة المحلية الممثلة في مجلس إدارة المدرسة سوف يزيد من التزام تحقيق تلك الأهداف؛ لأن القرارات التي تصنع أقرب إلى الطالب؛ بحيث يكون الناس الأكثر إدراكا لاحتياجات الطالب هم من يصنع القرار؛ أي : أن اللامركزية الفعالة تعتمد على نوع القيادة، ومدى التعاون بين أطراف أصحاب القرار؛ حيث إن النظام اللامركزي الناجح يتطلب وجود قادة مدربين،وأقوياء لديهم استقرار وظيفي كافٍ للاضطلاع بخطة مدروسة(Hanson ,1997).

ونستنتج مما سبق من أمثلة، ونماذج إطارا رئيسا يوضح العناصر الثابتة في جميع أنواع اللامركزية على مستوى المدرسة؛ مما يساعدنا في فهم اللامركزية بشكل أوضح؛ والذي ينقسم إلى ثلاث نقاط :

1- أصحاب المصلحة: الذين توكل إليهم عملية صنع القرار، والمسؤولية عند تنفيذ اللامركزية.

2- مجالات الإدارة التي تنفذ - من خلالها - اللامركزية.

3- شكل النظام الذي يتحكم فيما لدى صناع القرار المحلي من سلطة تقديرية، وكيف أنها تخضع للمساءلة عن قراراتها، وأفعالها.

ولعملية صنع القرار اللامركزي أنواع عديدة؛ هي :

1- سلطة المدير: قد يتشاور المدير مع الموظفين، أو أولياء الأمور؛ ولكن في النهاية فالقرار بيد المدير، أو الادارة.

2- لجان مدرسية: لها سلطة تفويض محدودة؛ حيث تتخذ قرارات متعلقة بالتمويل.

3-لجنة الآباء: في كثير من الحالات تُنتخَب هذه اللجان، وغالباً ما تكون جزءا من الإصلاحات التي تهدف الى إزالة مجلس المدرسة، أو تقليص دوره.

4- الإدارة الديمقراطية، أو الجماعية التي تشمل اشتراك جميع موظفي المدرسة في اتخاذ القرارات، هذا النموذج أيدته نقابات المعلمين الرئيسة في الولايات المتحدة؛ وهما: NEA، و AFT (Mehralizadeh, Sepace, Atashfeshan, 2004)

ويوضح لنا الجدولان رقما: (5)، و(6) مهام المجالس التي تصدر القرارات في المدرسة في بعض الدول من ناحية الموظفين، والموارد، والتمويل، والتقويم.

جدول رقم (5) : مهام المجالس؛ من حيث صنع القرار

مهام المجالس	بنن	غامبيا	غانا	كينيا	مدغشقر FAF	مدغشقر FRAM	موزامبيق	النيجر	قطر	رواندا	السنغال	التكرارات
إدارة شؤون الموظفين												
١- دفع رواتب العاملين		+							*			٢٠ / ٢٣
٢- وضع حوافز للطاقم التعليمي	*	*			*	*			*			
٣- تعيين وفصل المعلمين						*		+	*			
٤- تعيين و فصل الطاقم الإداري		*				*		+	*			
٥- الإشراف و تقييم المعلمين		*						*	*			
٦- تمويل تدريب المعلمين	*	*			*	*			*		*	
من الناحية التربوية												
١- إعداد الفصول الدراسية		*							*			٧ / ٨
٢- اختيار بعض الكتب المدرسية والمناهج		+		*	*				*			
٣- إعداد الأسلوب من التعليمات		*							*			
٤- إعداد التقويم المدرسي												
الصيانة والبنية التحتية												
١- البناء/ صيانة المدارس		*	*		*	*		*	*		*	
٢- شراء مواد المدرسة		*	*	*	*	*	*	*	*		*	١٦
الميزانية												
١- الإشراف على الميزانية	*	*	*			*	*	*	*			١٧ / ١٨
٢- تخصيص الميزانية	*	*	*	*	*		*	*	*			
٣- إنشاء الرسوم المدرسية	*	+						*				
الرصد والتقويم												
١- إجراء الأنشطة الإدارية	*	*					*	*	*			٩
٢- صنع القرارات التربوية	*	*						*	*			
التكرارات	٧	١٢	٤	٣	٦	٧	٤	٨	١٥		٣	

المصدر:(البنك الدولي, 2007)

جدول رقم (6) : مهام المجالس؛ من حيث صنع القرار

مهام المجالس | بنن | غامبيا | غانا | كينيا | مدغشقر FAF | مدغشقر FRAM | موزامبيق | النيجر | قطر | رواندا | السنغال | التكرارات

إدارة شؤون الموظفين													
١- دفع رواتب العاملين	*	*	*	*							*	*	٢٨
٢- وضع حوافز الطاقم التعليمي				*							*	*	
٣- تعيين وفصل المعلمين	*	*	*	*				*	*	*	*	*	
٤- تعيين و فصل الطاقم الإداري				*							*	*	
٥- الإشراف و تقييم المعلمين	*	*	*	*							*		
٦- تمويل تدريب المعلمين						*						*	
من الناحية التربوية													
١- إعداد الفصول الدراسية				*								*	١٢
٢- اختيار بعض الكتب المدرسية والمناهج				*				*	*	*		*	
٣- إعداد الأسلوب من التعليمات								*	*			*	
٤- إعداد التقويم المدرسي		*		*									
الصيانة والبنية التحتية													
١- البناء/ صيانة المدارس	*	*	*	*	*	*						*	١٥
٢- شراء مواد المدرسة	*	*	*	*	*	*						*	*
الميزانية													
١- الإشراف على الميزانية	*	*	*	*			*				*	*	*	١٤
٢- تخصيص الميزانية				*				*			*	*	*
٣- إنشاء الرسوم المدرسية				*									
الرصد والتقويم													
١- إجراء الأنشطة الإدارية							*					*	*	٥
٢- صنع القرارات التربوية							*					*	
التكرارات	٦	٧	٦	١٣	٢	٣	٣	٤	٣	٢	٧	١٤	٤

المصدر:(البنك الدولي, 2007)

يوضح الجدولان رقما : (5) و(6) اللذان أصدرهما البنك الدولي (2007) المهام التي يجرى التصرف فيها عند اتباع سياسة اللامركزية؛ بحيث يُصنع

القـرار؛ عن طريق مـجـالس مـؤلفـة من مـديري المدارس، أو المعـلمين، أو الآباء، وغيرهم. وبشكـل عام فبرامج الإدارة المدرسيـة الذاتية تنقل السلطة إلى واحـد، أو أكـثر من الأنـشطة الآتيـة : تخصـيص الميزانيـة ,وتوظيف المعلمين ومـوظفي المدرسـة، وفـصلهم، وتطوير المناهج الدراسـيـة، وشـراء الكتب المدرسية، وتقييم أداء المعلم والطلاب.

إن الرؤية الجديـدة للإدارة الذاتيـة للمـدرسة School Based Management في الألفيـة الجديدة تهدف إلى ضمـان ملاءمة الممارسـة التربوية لـلتعليم في المستقبل؛ بحيث تحقق أهدافاً جديدة للمدرسة (volansky,friedman,2003).

وفي ضـوء ما سبق ,يمكن الخروج من هذا النظام - بتفـاصيلـه المتعـددة - بعـدة مـلاحظات مـهـمـة؛ منهـا: أن النظام اللامـركـزى النـاجح يتطلب قـادة مدربين، وأقـوياء ,وفضلا عن ذلـك نلاحظ أن الدول ذات المؤسسات القـوية تعطي قـدراً كبيـراً من اللامركـزية في صنع القرار،كـما نرى أن هناك عـلاقة بين نجـاح اللامركـزية في بعـض البلدان، والارتفـاع في مـسـتـوى الطلاب، وأن عملية صنع القرار المحلي تعمل بشكل أفضل عندما يكون هناك رقابة مستمرة تحد من أي نـشاط مخـالف داخل المدرسة،كـما يعتـمد نجاح اللامركـزية في أي بلد على ظروفـه، وطبيعتـه؛ فنجاحهـا في بلد معين لا يعني - بالضـرورة - نجاحها في أي بلد آخر (Link,Hanushek,Woessmann,2011).

ومن ثم فاتباع سياسة اللامـركزية يعد خطوة كبيرة لأي نظام في أي دولة؛ فـاتبـاع نهج الـلامـركـزية يهـدف - في الأسـاس - إلى الإصـلاح القـائم على المشاركة، إلا أنه لا يضمن الحصول على الأهداف المرجوة.

واقع نظام اللامركزية، وممارساتها في التعليم

سادت اللامركـزية في أنظمة عديد من الدول المتقـدمة، والنامية؛ فـالأغلبية أخذ بهـذا النظام؛ كوسيلة لتعـديل مسـار أنظمتـها التعليمـية، وإتاحة مـزيد من الحرية، والاستقلالية للسلطات الصـغيرة الممثلة في المدارس؛ لاتخـاذ القرارات المناسبة بشكل أسرع بعيدا عن رتابة القرار المركـزي، وروتينه.

اللامركزية في التعليم في العالم العربي

بدأ العمل باللامركزية في التعليم منذ الثمانينيات إلا أن تطبيقها لم يكن بالشكل السليم؛ حيث لم تؤدِ إلى نتائج مثمرة في هذا الجانب؛ فما زال عالمنا في حاجة متزايدة إلى تطبيق اللامركزية ضمن سياسيات التعليم؛ وخاصة في المدارس؛ حيث إنها في حاجة إلى إصلاح عميق من ناحية الطريقة التي تدار بها المدارس؛ كما أكد (2005) Grauwe في دراسته عن المدارس ذاتية الإدارة؛ فما زالت وزارات التربية والتعليم – في أغلب الدول العربية – تحتفظ بالصلاحيات التنظيمية، والإدارية، والمالية (عبدالحافظ، 2011).

وقد برزت الإدارة الذاتية في بعض الدول العربية؛ مثل : قطر في المدارس المستقلة، ومصر في المدارس اللامركزية، وعمان في المدرسة الذاتية، وكذلك الإمارات في مدارس المستقبل، (الشمري، جبران، 2013).

وتوجهت هذه الدول نحو اللامركزية؛ حيث تبنت استراتيجيات تعليمية لتطوير العملية التعليمية، وإصلاحها؛ فاعيد النظر في الهياكل الإدارية، والتنظيمية في المجال التربوي؛ لتحقيق مزيد من التواصل، والمرونة على المستويين : الأفقي، والرأسي؛ للحد من المركزية، وتفعيل دور اللامركزية (عبدالحافظ، 2011).

وفى الجزء الآتي سنتطرق لتجربة قطر في تطبيق اللامركزية في المدارس؛ بوصفها تجربة رائدة، وناجحة؛ كما أكد عديد من الدراسات، وكما لاحظناه؛ من خلال ارتفاع مستوى أداء الطلاب في قطر في اختبارات "Timss"، واختبارات "PISA"، وحصولها على مراكز متقدمة بالنسبة للدول العربية الأخرى، وبالنسبة لنتائجها في السابق.

نشأة المدارس المستقلة في قطر

استعانت قطر في عام 2001 بمؤسسة راند لتصميم النظام التعليمي، وإصلاحه؛ لأسباب عدة لاحظتها القيادة في قطر؛ من بينها : أن النظام

التعليمي لم تكن مخرجاته مؤهلة بالقدر الكافي لتحقيق الإنجاز الأكاديمي المطلوب، والنجاح في سوق العمل؛ فكان السبيل للإصلاح؛ من خلال وضع نظام جديد للمدارس، والانتقال إلى نظام أكثر لامركزية؛ من خلال تطبيق المدارس المستقلة الذي بدأ العمل بها منذ عام 2003؛ حيث افتُتحت 12 مدرسة مستقلة بنهاية هذا العام، وبعد 3 سنوات تم التوسع في هذا المشروع، وافتُتحت 21 مدرسة مستقلة أخرى في عام 2005 إلى أن وصلت في عامنا هذا إلى أكثر من 100 مدرسة. (Patrinos , Fasih,2009)

فالمدارس المستقلة في قطر هي مدارس ممولة من قبل الحكومة، ويعتمد حجم التمويل المخصص لكل مدرسة على عدد المعلمين، والطلاب فيها ,ولهذه المدارس الحرية في تصميم رؤيتها، وأهدافها الخاصة، ومناهجها؛ وفق الضوابط العامة، والبنود المنصوص عليها؛ إن سلطة اتخاذ القرار بيد مدير المدرسة مع مراقبة من قبل المجلس الأعلى للتعليم؛ من خلال تقديم التقارير الدورية، فضلا عن عمليات تقييم أداء الطلاب، وأخذ ملاحظات أولياء الأمور بعين الاعتبار,ولمدير المدرسة الحق في اختيار هيئة الإدارة، والتدريس، وتوظيفها، وإقالتها إن لزم الأمر ,وتسمح هذه النوعية من المدارس في قطر بمشاركة الأهالي في النظام المدرسي؛ من خلال مجلس إدارة المدرسة . وهذه المهام موضحة في الجدولين رقميّ : (5)، و(6)؛ كما حددها البنك الدولي في دراسته عام 2007 عن قطر، وعديد من الدول التي طبقت نظام المدرسة ذاتية الإدارة (Patrinos , Fasih,2009).

وتنقسم المدارس المستقلة إلى المستويات الآتية:

- رياض الأطفال.
- المدارس الابتدائية: من الصف 1 إلى 6.
- المدارس الإعدادية: من الصف 7 إلى 9.
- المدارس الثانوية: من الصف 10 إلى 12.

وتكمن أهميتها في تقديم تعليم عالي الجودة يوفر مناخا جيدا للإبداع، والابتكار, وتهدف الى تحسين أداء الطلاب؛ من خلال التعلم وفق اهتماماتهم، وميولهم، والتركيز على تنمية قدراتهم في التفكير النقدي، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، وتعزيز العمل الجماعي ,فضلا عن تدعيم العملية التعليمية بالوسائل التكنولوجية الحديثة ,واختيار الموارد البشرية الأعلى كفاية، واعتماد ساعات دراسية طويلة.

ولعل من أبرز خصائص المدارس المستقلة : أنها تتيح لطلابها المشاركة في النشاطات الإثرائية الخارجية؛ مما يعزز قيم المشاركة المجتمعية عند الطلاب، ويطور من المهارات القيادية لديهم؛ بحيث تلتزم تقديم نوعية جيدة من التعليم للطلاب (الشعر, صالح، 2010)

آلية التقييم في المدارس المستقلة

تخضع المدارس في قطر إلى اختبارات التقييم التربوي الشامل من قبل هيئة التقييم بالمجلس الأعلى للتعليم؛ والتى تهدف إلى معرفة مستوى أداء الطلاب، ومدى تقدمهم في المواد الأساسية ,وتكون نتائج هذه الاختبارات المرجع الرئيس لأصحاب القرار في قطر؛ لاتخاذ التدابير المناسبة لتطوير التعليم بشكل أفضل ,كما تساعد نتائج هذه الاختبارات المدارس في معرفة مستوى تعلمها، ونقاط ضعفها، وقوتها، كما تساعد أولياء الأمور في اختيار المكان المناسب لتعليم أبنائهم التعليم الجيد الذي يرقى لطموحاتهم (حسن، 2012).

وقد أكد الشعر، وصالح(2010) - في دراستهما - أن مدارس المستقبل كان لها دور واضح في مسيرة تطوير التعليم في قطر، والنهوض به؛ حيث إنها تسعى - بشكل كبير - إلى بناء شخصية الطالب أولا؛ لتصنع منه فردا قادرا على مواجهة المستقبل، والوقوف أمام تحديات العصر؛ ليكون عنصرا فاعلا، يخدم مجتمعه بشكل إيجابي.

المدارس المستقلة في الولايات المتحدة الأمريكية

منذ ثمانينيات القرن العشرين ومفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة يحظى بشعبية كبيرة، وازدهار على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، وعُزِّز هذا المدخل، ودُعِّم في كثير من المدارس؛ ضمانا لاستقلاليتها من قبل جماعات متنوعة؛ مثل : الجمعية القومية للتربية، وجمعية الإداريين، والمعلمين، وجمعية الإشراف وتطوير المناهج، والجمعية القومية للعاملين في التربية، والاتحاد الأمريكي للمعلمين، ومؤسسة Carnegie لتطوير التدريس، حتى طُبِّق نظام الإدارة الذاتية في ثلث مدارس الإدارات التعليمية بالولايات المتحدة عام 1990، ومنذ هذا العام حتى الآن سمح أكثر من عشرين ولاية للإدارات التعليمية بإجراء التجارب بالاشتراك مع مدارس (Charter) ؛ وهي مدارس تدار بواسطة مجلس، يطبق نظام الإدارة الذاتية؛ حيث تتمتع هذه المدارس بمرونة في التخطيط، والخدمات، أما بالنسبة للولايات الأخرى؛ فقد طبقت بعض مفهومات الإدارة الذاتية في مدارسها، وتسعى إلى تفعيلها بشكل أكبر (العجمي، 2008).

وتناسباً مع الاستقلال الذاتي الذي سعت إليه الولايات المتحدة؛ سنجد أن التربية والتعليم لا تندرج ضمن السلطات الفيدرالية؛ فقد عهدت بذلك إلى السلطات المحلية في كل ولاية، ومما يجدر الإشارة إليه أن تطبيق هذا النظام يرجع - فضلا عن الرغبة في تطوير التعليم - إلى ما تأثر به مستوطنو الولايات المتحدة الأوائل من الأماكن التي هاجروا منها؛ فقد ترجع هذه النظم إلى الدول الأوروبية التي آمن بها مستوطنو الولايات المتحدة عندما قدموا إليها، وفضلا عن ذلك أتت اللامركزية الأمريكية؛ تأكيدا لمبدأ الديمقراطية التي آمنت به؛ فقد نص التعديل الأخير من الدستور الأمريكي عام 1971 على أن السلطات غير الواردة في الدستور هي من اختصاص الحكومة الفيدرالية؛ فتصير تلقائيا من اختصاص الولايات المحلية؛ وهنا إشارة واضحة لجوهر النظام اللامركزي؛ وهو تفويض السلطات من السلطات العليا إلى السلطات المحلية.

ومبدأ تفويض السلطات؛ يعنى : إعطاء صلاحية في عملية صنع القرار؛ بحيث تُوزَّع على الأبعاد الرئيسة الآتية:

1- الموظفون (التعيين، الرواتب، خدمات الموظفين).

2- الموارد المالية (ميزانية المدرسة، التمويل).

3- المتعلمون (المتابعة، القوانين، التقييم).

4- المناهج الدراسية (المحتوى الدراسي، الكتب المقررة) (Incoing ,2002)

الإدارة الذاتية للمدرسة، والموظفون

تعطي المدرسة ذاتية الإدارة الأولوية للتنمية المهنية للمعلم داخل المدرسة؛ لذا توجه الجهود نحو بناء القدرات المدرسية نحو التغيير؛ لخلق مجتمع مطور، يعتمد على الثقافة المرتبطة بالمشاركة؛ حيث يجرى التدريب على طرق اتخاذ القرارات المدرسية، وطرائق التدريس، وطرق حل المشكلات، وتنمية المعارف الخاصة بالمنهج، وأساليب التقييم، وتنمية مهارات القيادة للمديرين (سيد، 2009).

الإدارة الذاتية، والموارد المالية

تعتمد الولايات المتحدة الأمريكية على ثلاثة مصادر لتمويل المدارس الذاتية؛ وهي : ضرائب الملكيات المحلية، وحصة من ميزانية سلطات الولاية، وحصة من الميزانية الفيدرالية، كما تقدم بعض المؤسسات الأمريكية المنح لهذه المدارس (Hoffman Kevin,1989)

الإدارة الذاتية، والمتعلمون

تمركزت أهم أهداف المدارس ذاتية الإدارة - في معظم الولايات المتحدة - حول تزويد التلاميذ، وإمدادهم بتعليم ذى أعلى جودة ممكنة، وزيادة إنجاز التلميذ بالحصول على أعلى المعدلات التراكمية. لقد ركزت هذه المدارس على نوعية المخرجات التعليمية، وجودتها؛ وهي تحقيق المواطنة الفعالة؛ أي : مواطنين مؤهلين للتعايش مع مجتمع متغير، والحياة العملية المنتجة، والأساس الأكاديمي القائم على التفكير العلمي، ومهارات التواصل (العجمي، 2008).

الإدارة الذاتية، والمناهج الدراسية

المدرسة ذاتية الإدارة الناجحة هي التي تسعى إلى إيصال المحتوى للطالب بأفضل الطرق الممكنة؛ من خلال منهج تعده ضمن معايير معينة، منهج يتناسب مع البيئة المحيطة للطالب، منهج ذي موضوعات مترابطة، مع التركيز على التعلم؛ لا كمِّ المعلومات المدرَّسة، والعناية بتنوع طرائق التدريس، والتقييم، والتركيز على مهارات التفكير العليا، والإفادة من التكنولوجيا في العملية التعليمية .

نموذج من نماذج المدرسة ذات الإدارة الذاتية في الولايات المتحدة الأمريكية
ولاية نيوجيرسي :

صدر في عام 1998 قرار المحكمة العليا للولاية؛ والخاص بعملية تمويل التعليم في الولاية، والسياسة التربوية؛ فيما يتعلق بتقليل الفجوة طويلة المدى بين المناطق الغنية، والفقيرة، ويدعى القرار Abbott، ويتضمن برامج أعمال إصلاح التعليم؛ من خلال تبني إصلاح المدرسة بالكامل، وربطها بالمجتمع المحلي، وطبقا للتعليمات الخاصة بقسم التعليم بالولاية يجرى الإصلاح تحت قيادة الآباء، والمجتمع المحلي، والعاملين، والمعلمين في المدرسة، ويتضمن ذلك اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة .

ويتولى التعليم بالولاية مجالس الإدارة في كل مدارس الإدارة الذاتية المثلة في مدير المدرسة،والمعلمين، والعاملين في المدرسة ,والآباء، وسكان المجتمع المحلي)، وفي بعض المدارس يسمح للطلاب بالمشاركة. وتجرى عضوية هذه المجالس بالانتخاب، والاختيار لمدة عامين، ويتركز تطبيق القرار على كل من :

- المشاركين؛ وهم الذين لهم صلاحية اتخاذ القرارات غير المركزية.
- مجالات الإدارة التي أدت إلى ممارسة لامركزية السلطة.
- شكل التعليمات التي تسيطر على صانعي القرارات المحليين، وطريقة محاسبتهم على قراراتهم، ومتابعتها (Walker,2000).

الخلاصــة

في ظل التغـير السريع والتطور الكبير الذي يشهده العالـم من حولنا. والتقـدم المبهر لدى عديد من الدول النامية التي اتخذت من التعليم وسيلة للتنمية البشرية، وبناء المجتمعات الحديثة القادرة على استشراف المستقبل، ومواكبة هذه التغييرات المفاجئة؛ صار التعليم العنصر الأساس للنهوض بكافة قطاعات الدولة.

إن التحديات التي يواجهها العالم في عصرنا الحاضر تحتم تغيير منظومة التعليم؛ لإعداد جيل قادر على مواجهة هذه التحديات، وتخطيها؛ من خلال أنظمة، وقواعد جديدة مواكبة لهذا العصر؛ فكانت اللامركزية من أبرز هذه التغيرات، والأنظمة؛ بحيث تسمح بالشراكة المجتمعية في التعليم؛ فتتيح الفرصة لولي الأمر، والمعلم، والتلميذ لاتخاذ القرارات المناسبة؛ مما يضفي جو الأسرة داخل المجتمع المدرسي؛ ومن ثم يعزز من الشعور بالمسؤولية تجاه المدرسة، وتقدمها.

فيحرص الجميع على تحقيق الأهداف المخطط لها، ويسعون إلى تنفيذ جميع القرارات بشكل سريع؛ مما يضفي على العملية التعليمية السرعة في الإصلاح، والاستجابة للمتغيرات بعيدا عن رتابة القرار المركزي، وروتينه؛ والذي يصدر- في الغالب - من قبل أشخاص لا يملكون الخبرة المهنية الكافية، ولا المعرفة المعمقة بالمشكلات التي تواجهها المدارس، وطرق حلها.

إن تطبيق المدارس الذاتية يعمل على تحسين جميع عناصر العملية التعليمية، ويُوجد جواً من المنافسة بين المدارس؛ مما ينتج عنه تقدم التعليم، وتطوره الذي يعدَ مطلباً أساسًا لدى كافة شعوب العالم، ودوله.

وعندما نرى نماذج الدول التي طبقت النظام اللامركزي في مؤسساتها بشكل ناجح؛ نلاحظ مدى تأثيره في تحسين التعليم فيها، والنهوض به؛ حيث إن هناك علاقة إيجابية بين أداء الطلاب، واستقلالية المدارس؛ فهي تتيح الفرصة للمعلم للتنمية المهنية، وتطوير ذاته، وتعطيه الحرية لاتخاذ القرارات

المناسبة؛ فيما يخص المنهج، وبيئة الصف، وطرائق التدريس، وأدوات التقييم؛ مما يؤثر في مستوى الطالب، وتقدمه.

لذا علينا الاطلاع على تجارب الدول الناجحة في مجال تطبيق اللامركزية في التعليم، والإفادة من خبراتهم، وإضافة الأفكار الجديدة إليها؛ بحيث نجعلها توائم طبيعة المجتمع؛ مما يُوجِد لدينا نظاماً لامركزياً خاصاً قادراً على مواكبة الدول المتقدمة في مجال التعليم.

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية :

1. الشعر، مرشد. صالح، علي. (2010). دور المدارس المستقلة في دولة قطر في تطوير التعليم من وجهة نظر الإداريين و المعلمين. مجلة جامعة الخليل للبحوث,2(5), 19-55.

.2حسن، محمد صديق محمد. (2012). تطور التعليم في دولة قطر خلال الفترة من 2005 و حتى 2009 م التعليم الثانوي. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم, 41(178).

4. الخطيب، محمد شحات. (1995). الأصول العامة للتعليم الفني والمهني. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

5. عبدالفتاح، خالد. (2012). واقع الخدمات التعليمية في مصر وإمكانيات ومميزات تطبيق اللامركزية في قطاع التعليم. جامعة حلوان، مصر.

6. العجمي، محمد حسنين. (2008). استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة و الصف. (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر.

7. سيد، أسامة محمد. (2009). الإدارة التعليمية بين المركزية و اللامركزية. مصر: دار العلم والإيمان للنشر.

8. سليمان، عرفات عبدالعزيز. (2001). استراتيجية الإدارة في التعليم ملامح من الواقع المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

9. علي، أسامة محمد. (2009). الإدارة التعليمية بين المركزية و اللامركزية. (ط. 1). مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

المراجع غير العربية :

1- Caldwell, B. J. (2005). Achieving an optimal balance of centralization and decentralization in education. Educational Transformations, Victoria, Australia: University of Melbourne.

2- De Grauwe, A. (2005). School-based management (SBM): does it improve quality?. EFA Global Monitoring Report.

3- Dewi. Nurmalasari , Yunika. Murdayanti , Santi. Susanti san (2013). Implementation of School Based Management (SBM) on Vocational High School in Central Jakarta. Universitas Negeri Jakarta. Indonesi .

4- Hanson, E. M. (1997,Nov). Educational decentralization: Issues and challenges. Inter-American Dialogue: Corporation for Development Research.

5- Hugh Watson Consulting.(2004,Jun). Report on Evaluation of School Based Management. ACT Department of Education and Training.

6- INCIONG, TERESITA G. (2002). Managing Effective Schools,The Sbm Experience.

7- Kevin, H. Hoffman , et.al. (1989). Preparing American Youth for 21th Century. " The report of young adolescent , Carnegie Council on Adolescent Development " Carnegie Corporation of New York.

8- Mark Heyward, Robert A. Cannon, and Sarjono. (2011). Implementing School-Based Management in Indonesia.

9- Margaret Thomas, Andrew Hawkins, Fiona Christian, Marita Merlene & Consuelo de Meyrick. (2011,Oct). NDEPENDENT REVIEW OF THE SCHOOL BASEID MANAGEMENT PILOT. ARTD Consultancy Team.

10- Mehralizadeh, Y., Atashfeshan, F., & Sepacy, H. (2004,Sept). Globalization and decentralization of management: a study of the feasibility of application of school-based management in Iran's secondary schools.

11- OECD. (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices(Volume IV), PISA , OECD Publishin.

12- Patrinos, H. A., & Fasih, T. (2009). Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management. World Bank Publications.

13- Vernez, G., Karam, R., & Marshall, J. H. (2012). Implementation of School-based Management in Indonesia. RAND Corporation.

14- Volansky, Ami, Friedman, Isaac A. (2003). School-Based Management An International Perspective. Ministry of Education.

15- Walker, E. M. (2000). Decentralization and Participatory Decision-Making: Implementing School-Based Management in the Abbott Districts. Research Brief, 1(1), n1.

16- WorldBank. (2008,Nov). What Do We Know About School-Based Management?. EducationHuman

3 الفصل الثالث

التعليم المبكر

3

إعداد : فضة الفضلي، معالي السبيعي، مريم الصليلي

الفصل الثالث

التعليم المبكِّر

مقدمة

كان الطفل منذ الأزل موضع عناية الباحثين، والعلماء على المستويين: القومي، والعالمي ,وقد أجمعوا على وصف الطفولة المبكرة بالمرحلة الحرجة؛ لما لها من تأثير بالغ في تشكيل شخصية الطفل، وتنمية قدراته، واستعداده للتعلم.

ويولى الوالدان أهمية بالغة فى تربية أطفالهم، وتعليمهم التعليم الهادف الذي يعطيهم الفرصة لاكتساب مهارات الحياة التي من شأنها مساعدة الأطفال في النمو باتزان؛ ليصيروا اشخاصاً مستقلين، ومنتجين، وفاعلين في مجتمعهم، وقد تبين – من خلال الأبحاث العالمية المكثفة، ومن خلال خبراتنا الشخصية؛ كآباء – أن سنوات الطفولة المبكرة هي إحدى أهم الفترات في حياة الأطفال؛ حيث يبلغ نموهم الحاسي، والذهني، والاجتماعي ذروته.

إن الهدف من هذه المرحلة هو إيجاد بيئة تتسم بالرعاية، والأمان؛ حيث يمكن للطفل – من خلالها – أن يستكشف اهتماماته، ويتعلم كثيراً من الموضوعات الأساسية، كما يستطيع – في الوقت ذاته – اللعب مع أقرانه، وبناء ثقته بنفسه، وملامح شخصيته ,ويستعد – من خلالها – الدخول إلى المدرسة ,وليس الهدف من هذه المرحلة أن تحل محل الآباء، ولا الأمهات الذين يشكلون – بكل تأكيد – أهمية بالغة في تربية الطفل؛ إذ يمكن للروضة أن تعمل كشريك حيوي لهم في اكتشاف المواهب المتعددة لأطفالهم، وصقلها؛ من خلال التدريب المتسم بالحماس في منشئات آمنة، وملائمة للطفل.

وأثبت عديد من الدراسات، والبحوث أن الاطفال الذين التحقوا برياض الأطفال تفوقوا على أقرانهم الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال بعدة نواحٍ؛ مثل : الجانب الاجتماعي؛ حيث كشفت دراسة السعدي، 2010 أن الأطفال الملتحقين برياض الأطفال يتقدمون في السلوك الاجتماعي على الأطفال غير الملتحقين بها. وفي الجانب التحصيلي أثبتت دراسة "كيلاغان" (kellaghan, 1993) أن درجات الطلاب الذين انضموا إلى رياض الأطفال أعلى من أقرانهم الذين لم ينضموا إليها في القراءة، والكتابة، والرياضيات في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي.

لذلك صارت قضية التعليم المبكر من الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية ,وهذه الدراسة تسلط الضوء على مرحلة الطفولة المبكرة فى المؤسسات التى تقوم بذلك في هذا البحث؛ لدراسة مفهومها، وأهدافها، ومناهجها، ولتعرف نسب الالتحاق بها، ومعدل الإنفاق عليها؛ من خلال استعراض تجارب عدة دول في مرحلة التعليم المبكر.

التعليم المبكر (رياض الاطفال)

عند الحديث عن مفهوم التعليم المبكر قد يخلط البعض بين مفهومي : رعاية الطفولة، والتعليم المبكر؛ لذا سوف نوضح الفارق بينهما؛ إذ تختص رعاية الطفولة (Childcare) برعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة؛ وفيها يعتمد الطفل على حاضنة ترعاه اعتماداً شبه كلي، أما التعليم المبكر؛ فيشمل الأطفال من سن الثالثة، أو الرابعة إلى سن السادسة، ويكون الطفل معتمدا على نفسه اعتمادا كبيرا في حدود نموه، وقدراته، وإمكاناته.

كما أشار العتيبي، والسويلم، 2002 إلى تعدد تسميات التعليم المبكر؛ فمنهم من يطلق عليه روضة الأطفال (Kindergarten)، أو دار الحضانة (Nursery)، أو تعليم الطفولة المبكرة (Early Childhood Education). أو تعليم ما قبل المدرسة (Pre-School Education) وجميع هذه التسميات تندرج تحت معنى واحد؛ وهو التعليم المبكر (رياض الأطفال).

ومن تعريفات التعليم المبكر (رياض الأطفال):

أنها : "مراكز تمهيدية للمرحلة الابتدائية، والخبرات التربوية المقدمة فيها أكثر تنظيماً من خبرات دور الحضانة، وتقبل الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين : الثالثة والسادسة؛ وفي هذه المرحلة من النمو تتكون لدى الأطفال عناية بكثير من الأمور الحيوية بالنسبة لهم؛ مثل : اللعب المنظم، وبعض الميول نحو القراءة، والكتابة، والحساب" (السنبل وآخرون، 1993)

كما عدها بعض الباحثين: "مؤسسة تربوية تنموية تنشئ الطفل، وتكسبه فن الحياة؛ على أساس أن دورها امتداد لدور المنزل، وإعداد للمدرسة النظامية؛ حيث توفر له الرعاية الصحية، وتحقق مطالب نموه، تشبع حاجاته بطريقة سوية ,وتتيح له فرص اللعب المتنوعة؛ فيكتشف ذاته، ويعرف قدراته، ويعمل على تنميتها، ويتشرب ثقافة مجتمعه؛ فيعيش سعيدا متوافقا مع ذاته، ومجتمعه" (قناوي، 1993).

كما أنها "مؤسسات تربوية اجتماعية ترعى الطفل ما بين : الثالثة، أو الرابعة، وحتى السادسة، أو السابعة؛ تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل، والمتوازن للأطفال من جميع النواحي : الجسمية، والذهنية، والنفسية، والاجتماعية" (بدر، 1995).

ومن خلال النظر في التعريفات السابقة يمكن أن نعرف رياض الأطفال بأنها: موسسات تربوية تحتضن الأطفال من سن الثالثة إلى سن السادسة, وتهدف إلى تنمية الطفل من جميع النواحي : النفسية، والجسمية، والذهنية، وتعمل على إكسابه المهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والحساب، وإعداده للمرحلة الابتدائية.

أهداف التعليم المبكر

في الربع الأخير من القرن العشرين ظهرت حاجة الدول إلى العمالة المحلية؛ مما دفعهم إلى إشراك النساء؛ للإسهام؛ كقوة عاملة في تنمية اقتصاديات تلك الدول؛ الأمر الذي حتم على هذه الدول العناية برعاية الطفولة، والتعليم المبكر؛ لمساعدة الوالدين العاملين في تربية أطفالهم، ورعايتهم.

فبعناية الدول بهذه الفئة تضمن الإفادة من الوالدين؛ عن طريق انخراطهم في سوق العمل، وكذلك الأبناء؛ من خلال توفير الرعاية لهم، وإشباع حاجاتهم بطريقة سوية، وتنمية قدراتهم، وطاقاتهم؛ فيتشرب الطفل ثقافة المجتمع؛ لتستفيد منه الدولة في المستقبل؛ لذا صارت العناية بالتعليم المبكر اتجاهاً عالمياً، ومن القضايا المهمة المعاصرة.

كما أشار محمد، 2006 إلى أن من أهم أهداف رياض الأطفال بناء شخصية الطفل، وتنميته جسميا، واجتماعيا، ومعرفيا؛ من خلال إتاحة الفرص، والمواقف التعليمية للطفل؛ لإعداده للمرحلة الابتدائية ,ويمكن ان نوضحها في عدة نقاط:

1- ضمان حرية الحركة، والنشاط الجسمي.
2- تهيئة الطفل للتعليم المدرسي.
3- تنمية استعدادات الطفل، وتنمية شخصيته.
4- تلبية احتياجات الطفل بصورة معقولة.
5- تطوير علاقات الطفل الاجتماعية.

وسوف نستعرض أهداف التعليم المبكر في عدة دول:

أهداف التعليم المبكر في سنغافورا:

أشار "شو" (Choo , 2010) إلى أن أهداف رياض الأطفال في سنغافورا التي تشرف عليها وزارة التربية؛ تركز على إعداد الأطفال للمدرسة. وتعزز التعلم مدى الحياة، وتغرس حب التعلم لدى أطفال الروضة.

وفيما يلي أهداف التعليم المبكر في سنغافورة (Ministry of Education, Singapore,2013):

- تنمية جماليات التعبير، والإبداع.
- اكتشاف العالم، والوعي البيئي.
- تعليم اللغة، ومعرفة القراءة، والكتابة.
- تنمية المهارات الحركية .

- تنمية المهارات الحسابية.
- تنمية الشخصية اجتماعيا، وعاطفيا.

أهداف التعليم المبكر في المملكة المتحدة البريطانية:

تشمل أهداف التعليم المبكر في بريطانيا قسمين: جوانب رئيسة، وجوانب محددة (Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage.2014) وفيما يلي هذه الأهداف:

1- تنمية الجوانب الرئيسة الاتية:

- o اللغة، والتواصل: من خلال الاستماع، والفهم، والتحدث.
- o النمو البدني: من خلال الحركة، والتمرين، والصحة، والعناية بالذات.
- o التنمية الشخصية، والاجتماعية، والعاطفية: من خلال الثقة بالنفس، وإدراك الذات، والسيطرة الانفعالية، والسلوكية، وتكوين العلاقات.

2- تنمية جوانب محددة:

- o معرفة القراءة، والكتابة.
- o الرياضيات: من خلال الأعداد، والأشكال، والمساحة.
- o فهم العالم: من خلال فهم الناس، والمجتمعات، وفهم العالم، والتكنولوجيا.
- o الفنون التعبيرية: من خلال استكشاف المواد والإبداع، والخيال، واستخدامها.

أهداف التعليم المبكر في الكويت:

تتمثل الأهداف العامة لرياض الأطفال في الكويت في مساعدة الأطفال في (العصفور، 2011):

1. غرس العقيدة الإسلامية في نفوسهم، وترسيخ الإيمان بالله في قلوبهم، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الدين، والقيم الإسلامية .

2. اكتساب مشاعر الانتماء للأسرة، والكويت، والخليج العربي، والأمة العربية، والإسلامية .
3. تكوين مفهوم إيجابي عن الذات .
4. كسب الاتجاهات التي تساعدهم في أن يكونوا آمنين، وإيجابيين في علاقاتهم مع أقرانهم، ومع الراشدين .
5. تنمية إحساسهم بالمسؤولية، والاستقلال، ومع ذلك يتقبلون الحدود التي يتطلبها العيش في مجتمع تعاوني .
6. كسب اتجاهات إيجابية نحو البيئة المحيطة بهم، وتقدير مظاهر الجمال فيها، والمحافظة عليها .
7. إدراك حاجاتهم الجسمية، والمحافظة على أبدانهم، وتقويتها؛ من خلال تنمية عادات صحية سليمة في اللعب، والراحة، والنوم، والتنفس، والمأكل، والملبس، وغرس عادات الأمن، والسلامة في المنزل، والشارع، والمدرسة .
8. تنمية جميع حواسهم، واستخدام أجسامهم، والتحكم فيها بمهارة، وإحساس متزايد بالثقة .
9. كسب المهارات الأساسية اللازمة للحياة في المجتمع .
10. توسيع دائرة اهتماماتهم، ومداركهم عن البيئة المحيطة بهم، والتفاعل الإيجابي معها.

أهداف التعليم المبكر في المملكة العربية السعودية:

شملت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية عددًا من المواد الخاصة بمرحلة التعليم المبكر ,وتضمنت هذه الوثيقة الأهداف الآتية:

- صيانة فطرة الطفل، ورعاية نمو الخلقي، والذهني، والجسمي في ظروف طبيعية سوية لجو الأسرة، متجاوبة مع مقتضيات الإسلام.
- تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد المطابق للفطرة.

- أخذ الطفل بآداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية، والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة، وقدوة محببة أمامه.
- إيلاف الطفل الجو المدرسي ,وتهيئته للحياة المدرسية ,ونقلة برفق من الذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه، ولذاته.
- تزويده بثروة من التعبيرات الصحيحة، والأساسيات الميسرة، والمعلومات المناسبة سنه، والمتصلة بما يحيط به.
- تدريب الطفل على المهارات الحركية، وتعويده العادات الصحيحة، وتربية حواسه، وتمرينه على حسن استخدامها.
- تشجيع نشاطه الابتكاري، وتعهد ذوقه الجمالي، وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.
- الوفاء بحاجات الطفولة ,وإسعاد الطفل، وتهذيبه في غير تدليل، ولا إرهاق.
- التيقظ لحماية الأطفال من الأخطار، وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة.

أهداف التعليم المبكر في مصر:

- مساعدة الأطفال في العناية بصحتهم.
- مساعدة الأطفال في تطبيق قيم مجتمعهم.
- تنمية قدرة الأطفال على حل المشكلات.
- مساعدة الأطفال في تكوين اتجاهات، وعلاقات طيبة مع أقرانهم البالغين.
- تنمية ثقة الأطفال في ذاتهم.
- مساعدة الأسرة المصرية في تربية أطفالها بطريقة سليمة (خليل، 1997).

ونلاحظ أن الدول السابقة اشتركت في بعض أهداف التعليم المبكر، واختلفت في بعضها الآخر؛ فمن الأهداف المشتركة بين هذه الدول : الأهداف المتعلقة بتنمية الجوانب الحركية، والاجتماعية لدى الأطفال.

ونلاحظ - أيضا - أن سنغافورا، وبريطانيا ذكرتا في أهدافهما تنمية القراءة، والكتابة، والحساب في التعليم المبكر، في حين لم تتطرق الدول العربية السابقة (السعودية، والكويت، ومصر) إلى القراءة، ولا الكتابة، ولا الحساب في أهدافها.

ونلاحظ عناية الكويت، والسعودية - في أهدافها لمرحلة التعليم المبكر - بالجانب الديني، والتربية الإسلامية، في حين لم تعن سنغافورا، ولا بريطانيا بهذا الجانب. ومن خلال هذا العرض لأهداف التعليم المبكر في عدة دول نلاحظ أن من أهم أهداف التعليم المبكر: إعداد طفل الروضة للمرحلة الابتدائية، وتنمية الطفل من جميع النواحي: اجتماعيا، وحركيا، ومعرفيا.

عدد سنوات التعليم المبكر في بعض الدول

جدول رقم 1

Country	Entitlemets to ECEC	Age cvered				
		3	4	5	6	7
Belgium	Legal right to pre-school	×	×	×	×	
Denmark	Legal right to free kindergarten class in primary schools				×	×
Finland	Legal right free pre-school classes in centres in centres primary schools				×	×
France	Legal right to school-based ECEC	×	×	×	×	
Germany	Legal right to school-based ECEC	×	×	×	×	
Mexico	Free and compulsory attendance at school-based centres			×	×	
Netherlands	Legal right to free primary school		×	×	×	×
Sweden	Legal right to free pre-school in primary schools	×	×	×	×	×
UK	Universal, free part-time early educationMost districts offer free	×	×			
USA	kindergarten classes			×	×	

وبشكل عام يبدأ التعليم المبكر للأطفال من سن الثالثة من عمر الطفل, وتتفاوت مدة الدراسة فيه من دولة إلى أخرى,وأقل فترة للتعليم المبكر: سنتان.

وتختلف الدول في بداية سن التعليم المبكر؛ فنلاحظ أن في فرنسا، وألمانيا، والسويد، وبريطانيا، وبلجيكا يبدأ التعليم المبكر من سن الثالثة، أما

في هولندا فيبدأ من سن الرابعة للطفل ,ونلاحظ أن بداية التعليم المبكر في المكسيك، والولايات المتحدة الأمريكية تكون في سن الخامسة. أما في فلندا فيبدأ من سن السادسة.

ويختلف عدد سنوات التعليم المبكر بين هذه الدول فنجد أكثر عدد سنوات للتعليم المبكر في السويد؛ حيث إن عدد سنوات التعليم لديها خمس سنوات؛ تبدأ من السنة الثالثة إلى السنة السابعة من عمر الطفل ,في حين يبلغ عدد سنوات التعليم المبكر في هولندا، وألمانيا، وفرنسا، وبلجيكا أربع سنوات, وهناك دول عدد سنوات التعليم المبكر لديها سنتان فقط؛ مثل : الولايات المتحدة الأمريكية، والمكسيك، والمملكة المتحدة، وفنلندا، والدنمارك.

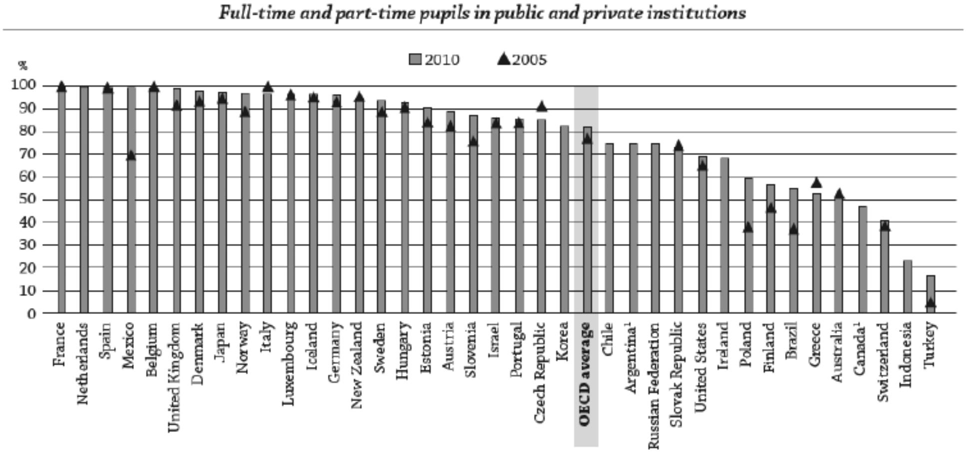
ولكن تختلف هذه الدول في عمر الطفل عند الالتحاق بها؛ ففي الولايات المتحدة الأمريكية، والمكسيك يضم سن الخامسة، والسادسة ,في حينيضم في المملكة المتحدة سن الثالثة، والرابعة. وفي فنلندا، والدنمارك يضم من سن السادسة، والسابعة. ونلاحظ - أيضا - من الجدول أن بعض الدول تدمج رياض الاطفال مع التعليم الابتدائي؛ مثل: الدنمارك، وفنلندا، وهولندا، والسويد.

معدلات الالتحاق بالتعليم المبكر

جدول رقم 2

Enrolment rates in early childhood and primary education at age 4 (2005 and 2010)

Full-time and part-time pupils in public and private institutions



1. Year of reference 2009.

Countries are ranked in descending order of the enrolment rates of 4-year-olds in 2010.

Source: OECD. Argentina and Indonesia: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators programme). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Indicator C2 (*www.oecd.org/edu/eag2012*).

يوضح الجـدول رقم (2) نسب الالتـحـاق بمرحلة التـعليم المبكر خـلال الخمس سنوات من 2005 إلى 2010 في عمر أربع سنوات في مجموعة دول منظمة (OECD).

ونلاحظ - من خلال الإحصائية - أن متوسط معدل الالتحاق برياض الأطفال تقريبا 82٪ في عام 2010 , وقد ارتفع المتوسط ارتفاعاً بسيطاً عن سنة 2005.

وبشكل عـام، وفى أغلب دول المنظمـة معـدلات الالتـحاق في رياض الأطفال فيها أعلى من المعدل المتوسط؛ أي : أعلى من 80٪.

ولم يكن هناك اختلاف كبير ما بين عام 2005 الى 2010؛ فأغلب الدول ارتفعت ارتفاعاً يسيراً باستثناء بعض الدول التي ارتفع فيـها معدل الالتحاق ارتفاعاً ملحوظاً؛ مثل : المكسيك؛ فقد ارتفعت من 69٪ في عام 2005 إلى 100٪ في عام 2010، وبولندا أيضا؛ فقد كان معدل الالتحاق في الرياض في عـام 2005 37٪، وصـار في عـام 2010 60٪ , وفي فنلندا ارتفـعت أيضـا معدلات الالتحاق من 45٪ في عام 2005 إلى تقريبا 59٪ في عام 2010, وفي البرازيل كان معدل الالتحاق 36٪ فصار في عام 2010 55٪ ,وأخيرا تركيا ارتفع معدل الالتحاق من 3٪ في عام 2005 إلى 19٪ في عام 2010.

ويمكن تفسير ارتفاع معدلات الالتحاق - في هذه الدول - إلى نمو نشاطها الاقتصادي في الفترة الأخيرة.

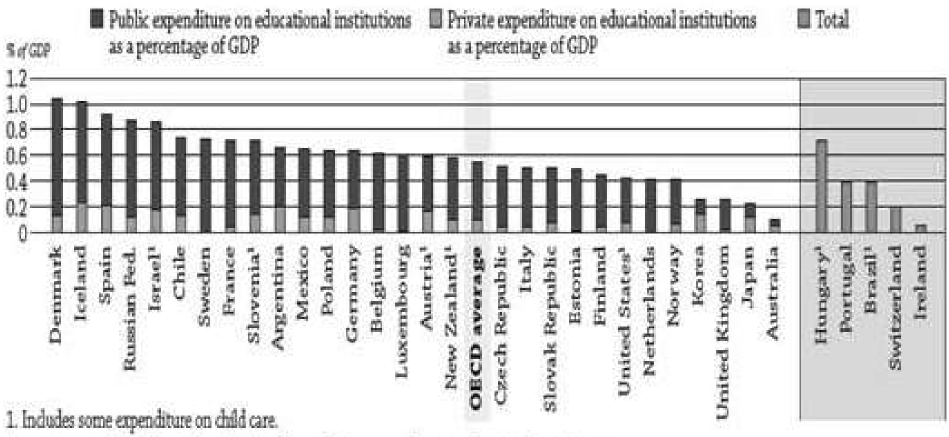
ومن جهة أخرى هناك دول انخفض معدل الالتحاق برياض الأطفال فيها من عام 2005 إلى عام 2010؛ مثل: إيطاليا، والتشيك، واليونان.

نسبة الانفاق على التعليم المبكر من الناتج المحلي الإجمالي

جدول رقم 3

Expenditure on early childhood educational institutions as a percentage of GDP (2009)

By funding source



1. Includes some expenditure on child care.

Countries are ranked in descending order of public and private expenditure on educational institutions.

Source: OECD. Argentina: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators programme). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Indicator C2 (*www.oecd.org/edu/eag2012*).

ويوضح الجدول رقم (3) نسبة الإنفاق على مؤسسات التعليم المبكر في دول منظمة (OECD) في نوعيه: العام، والخاص.

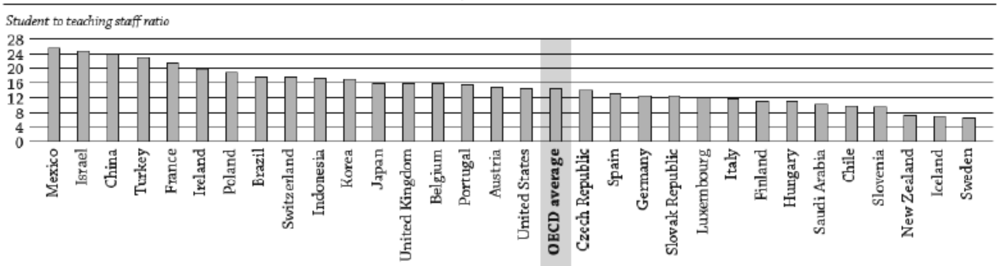
ونلاحظ أن الإنفاق على المؤسسات التعليمية العامة أكثر - بكثير - من الإنفاق على المؤسسات التعليمة الخاصة في مرحلة التعليم المبكر. ويبلغ متوسط الإنفاق على التعليم المبكر من إجمالي الناتج المحلي في دول منظمة (OECD)؛ بما يقارب 0.6٪.

ونلاحظ أن بعض الدول تنفق على التعليم المبكر بمعدل أكبر من متوسط الإنفاق العالمي على التعليم المبكر؛ ومن هذه الدول: الدنمارك، وأيسلندا بنسبة أكثر من 1٪ . وروسيا، وأسبانيا أكثر من 0,8٪. ونلاحظ أن هناك دولاً نسبة الإنفاق لديها أقل من المتوسط العام؛ مثل: استراليا أقل من 0,2٪؛ وهي أقل إنفاق على التعليم المبكر. ثم اليابان، وبريطانيا، وكوريا أقل من 0,4٪

معدل الطلاب لكل معلم في التعليم المبكر في بعض الدول

جدول رقم 4

Ratio of pupils to teaching staff in early childhood education (2010)
Public and private institutions



Countries are ranked in descending order of students to teaching staff ratios in early childhood education.
Source: OECD. China and Indonesia: UNESCO Institute for Statistics (World Education Indicators programme). Saudi Arabia: UNESCO Institute for Statistics. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, Indicator C2 (*www.oecd.org/edu/eag2012*).

وهذه إحدى المؤشرات التي توضح الجودة في التعليم المبكر ,وتؤثر في نتائج التعليم؛ فكلما قلت نسبة عدد الأطفال لكل معلم؛ كان التعليم أفضل جودة.

ويبين الجدول رقم (4) أن متوسط نسبة عدد الأطفال بالنسبة للمعلمين هو 14 طفلاً لكل معلم.

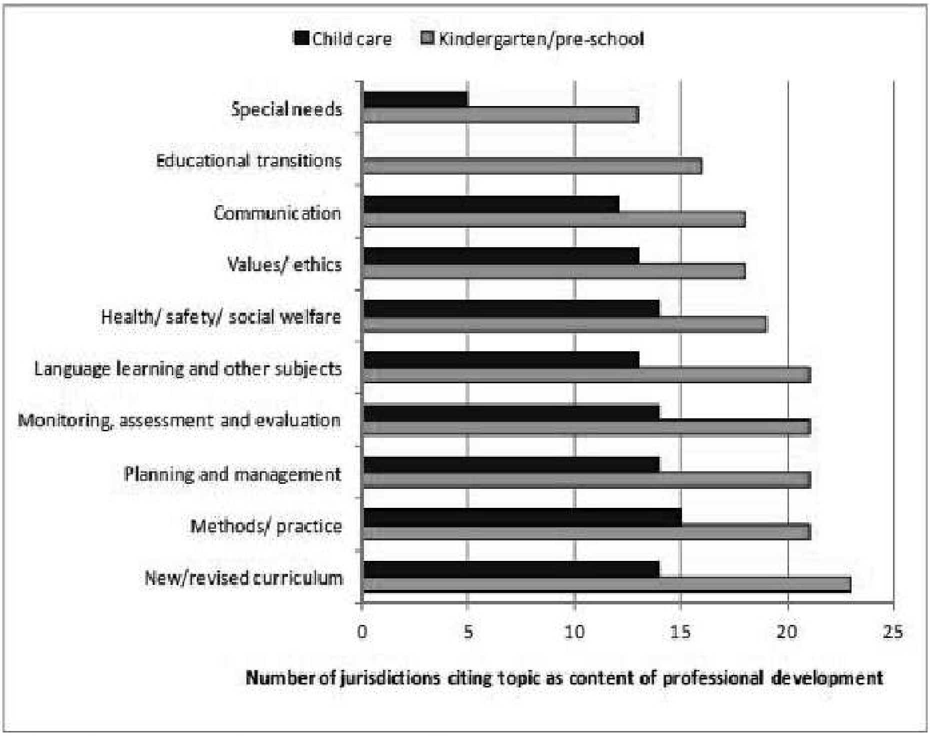
وجاءت السويد في مقدمة الدول في أقل نسبة؛ فكان معدل الطلاب لكل معلم 1:6، ثم بعدها نيوزلندا، وأيسلندا بنسبة 1:7 وأما أكبر عدد أطفال لكل معلم فنجدها في المكسيك بنسبة 26 طالبًا لكل معلم ,ثم الصين، وتركيا، وفرنسا بعدد أطفال من عشرين إلى أربعة وعشرين طالبًا لكل معلم. ومن خلال ربط الجدول رقم 3 المختص بمعدل الإنفاق على التعليم المبكر، والجدول رقم 4 المختص بنسبة عدد الطلاب لكل معلم؛ يلاحظ الآتي:

- أن أغلبية الدول التي تخصص ميزانيات مرتفعة في التعليم المبكر يقل لديها عدد الطلاب لكل معلم؛ لانها توفر عددًا أكبر من المعلمين؛ ومن ثم يقل عدد الطلاب في الصف؛ مما يوفر تعليماً ذا جودة عالية؛ ومن ثم يؤدي إلى مخرجات أفضل.

- أما أغلبية الدول التي تخصص ميزانية أقل للتعليم المبكر فيزيد فيها عدد الطلاب لكل معلم؛ مما يقلل من جودة التعليم المبكر.

برامج التنمية المهنية لمعلمى التعليم المبكر

جدول رقم 5



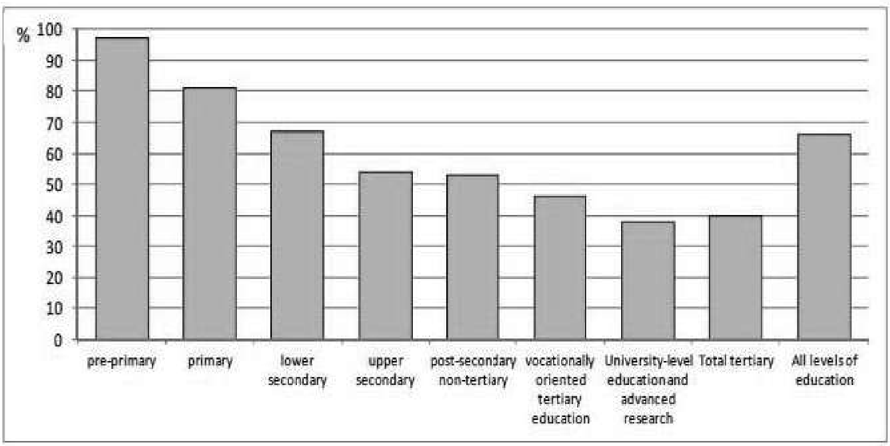
ويوضح الجدول رقم (5) البرامج، والموضوعات التي تركز عليها مراكز التطوير المهني التي يجب أن يشارك فيها معلمو التعليم المبكر؛ لزيادة التنمية المهنية لديهم؛ فتسهم في تحسين ممارسات المعلم مع الطفل. وتتمثل البرامج فيما يأتي:

المناهج المنقحة، والجديدة- الأساليب، والممارسة- التخطيط، والإدارة- الرصد، والتقييم- تعلم اللغة- الصحة، والسلامة، والرعاية الاجتماعية- القيم، والأخلاق- الاتصالات- الحاجات الخاصة؛ فنلاحظ أن برامج التنمية المهنية لمعلمي ذوي الحاجات الخاصة هي أقل برامج التدريب، في حين أن برامج التطوير، والتدريب المهني للمعلمين في المناهج الجديدة، والمنقحة هي الأكثر من بقية برامج التدريب للمعلمين.

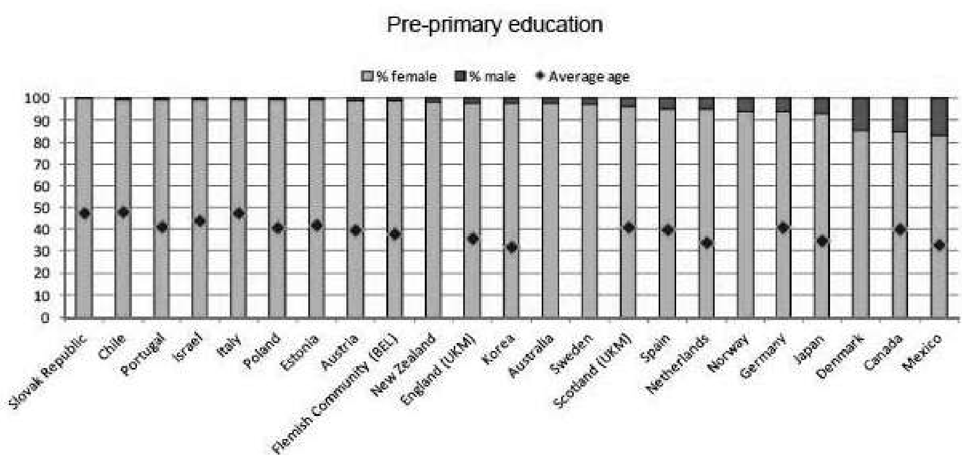
وعند النظر لهذه الإحصائية بشكل عام نجد أن برامج التطوير، والتدريب المهني للمعلمين في رياض الأطفال أكثر من برامج التدريب المهني في رعاية الطفولة في جميع البرامج؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى عناية الباحثين بالطفل في هذه المرحلة؛ لإعداده بشكل جيد للدخول إلى المدرسة.

نسبة المعلمين الذكور، والإناث في التعليم المبكر

جدول رقم 6



جدول رقم 7



ونلاحظ من الجدولين رقمي : 6 و7 أن نسبة الذكور من المعلمين في التعليم تقل عن نسبة المعلمات بشكل ملحوظ بالنسبة؛ فتمثل النساء أكثر من 66٪ من المعلمين في بلدان منظمة التعاون، والتنمية.

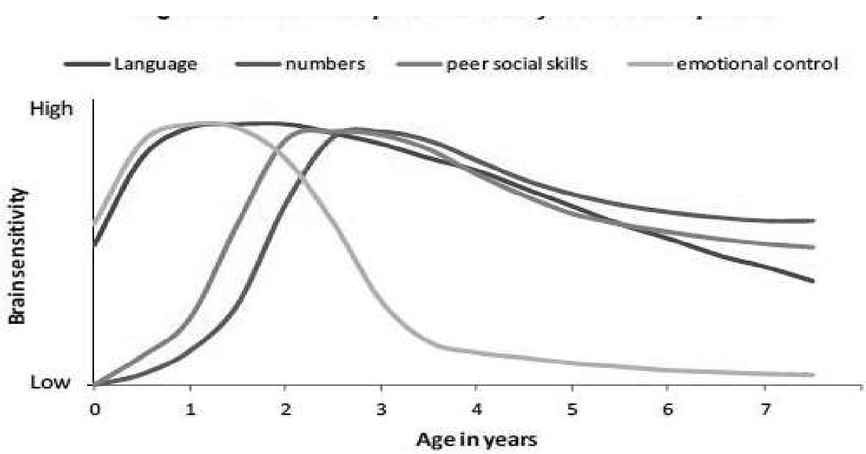
وتشكل النساء ما يقارب 97٪ من المعلمين في التعليم المبكر ما قبل الابتدائي، وأكثر من 80٪ في الابتدائي، وأكثر من 35٪ في مرحلة الثانوية العليا، و40٪ في التعليم العالي.

وهكذا نلاحظ أن أكبر نسبة للمعلمات تكون في مرحلة التعليم المبكر، ثم تقل تدريجيا مع التقدم في المراحل الدراسية المختلفة.

وعند النظر إلى هذه الدول في الإحصائية الثانية نجد أن أعلى دولة في نسبة المعلمين الإناث في التعليم المبكر هي سلفاكيا؛ حيث تمثل نسبة المعلمات في التعليم المبكر لديها 100٪. وأقل دولة في نسبة المعلمات هي المكسيك؛ حيث تبلغ 83٪ ,في حين يمثل المعلمون في المكسيك في التعليم المبكر 17٪، وقد يكون السبب في أكثرية المعلمات في مرحلة التعليم المبكر هي الحاجات النفسية، والاجتماعية للطفل، وطبيعة المرأة العاطفية.

نظرة على تطور النمو الذهني للطفل في مرحلة التعليم المبكر

شكل رقم 1



Council for Early Child Development (2010).

1- اللغة:

نلاحظ من الرسم البياني أن معدل تطور مهارات اللغة تكون منذ الولادة في معدل المتوسط، ثم تبدأ بالارتفاع، وتصل في أعلى مستوياتها في السنة الأولى إلى السنة الثالثة، ثم تبدأ بانخفاض بسيط في سن الرابعة؛ حيث تكون قدرة الأطفال - في مرحلة ما قبل المدرسة - على اكتساب اللغة كبيرة، وكما أشار الشافعي 2004, أن في السنة الثانية يعبر الطفل عن فكرة كاملة بكلمة واحدة، وما بين سن الثانية، والرابعة يبدأ في تكوين جمل.

2- الحساب:

إن معدل تطور المهارات الرياضية يكون منخفضًا جداً منذ الولادة، ويبدأ في الارتفاع إلى أن تصل إلى أعلى مستوياتها في سن(2-4)، ثم تبدأ في الانخفاض؛ فقدرة الأطفال الصغار على التفكير مدهشة؛ فقد أشار الشافعي. 2004 إلى أن أطفال ما قبل المدرسة يبدؤون في عمل مقارنات دقيقة؛ عن طريق مطابقة واحد إلى واحد؛ مثال : (أطباق مع مناديل على مائدة)، ويكتسبون مفهومات كمية؛ مثل: كبير، صغير، أقل، أكثر، وعند بلوغهم سن الرابعة يفهم الأطفال أن إضافة الأشياء، أو استبعادها من المجموعة يغير الرقم.

3- التوافق الاجتماعي:

ويكون منخفضًا في مرحلة الولادة إلى السنة الأولى، ثم يبدأ في الارتفاع، ويكون في أعلى قيمه في سن الثانية إلى الرابعة؛ فالتوافق الاجتماعي هو الوسيلة التي - عن طريقها - يصير الطفل جزءًا مندمجا في المجتمع. يبدأ النمو الانفعالي منذ الميلاد، وبمعدل متوسط، ثم يصل إلى أعلى مستوى له في السنتين : الأولى، والثانية، ثم يبدأ في الانخفاض تدريجيا.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة ينمو السلوك الانفعالي؛ فتحل الاستجابات الانفعالية اللفظية محل الاستجابات الجسمية، ويكون الانفعال شديدا مبالغا فيه.

لمحة عن بعض المناهج للتعليم المبكر في بعض الدول

المناهج، والمهارات المقدمة في الولايات المتحدة الأمريكية (Sacks.2005)

1- تعلم المفردات، والمحادثة.

2- مهارات الاستعداد المدرسي.

3- التنمية العاطفية، والاجتماعية.

4- مفردات الصور، والمفهومات الكمية.

5- مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات.

6- التفكير العلمي المبتكر، والفنون الإبداعية.

7- تعلم العلاقات المكانية، ومهارات الاتصال .

8- مهارات حل المشكلات، والتجارب اليومية.

يحتوي منهج التعليم المبكر في الدول الأوروبية 4 نقاط مهمة (Early Education Curriculum. 2011)؛ وهي:

1- أنا، وجسمي: أنا أتعلم كيف أسيطر على جسمي، وأطور وعيي المكاني، ومهاراتي الحاسية، وأكون مسؤولاً عن نظافتي الشخصية، وسلامتي.

2- أنا كشخص: أنا أعرف هويتي، وأكون قادراً على التحكم في سلوكي، وأعرف كيف أعبر عن مشاعري، وأصير أكثر إبداعا، ولدي القدرة على تفهم القيم الخلقية.

3- أنا، والآخرين: أنا أتعلم كيف أتعاون باحترام، وأتواصل مع الآخرين، وأستطيع أن أضع قيمة خاصة فيّ تعكس ثقافتي الخاصة .

4- أنا، والعالم الخارجي: أنا أطور مهاراتي اللغوية، وقدراتي المنطقية، وأنظم عملي، وأستطيع اكتشاف العالم بطريقة إبداعية .

وكل نقطة من النقاط السابقة تحتوي 3 أبعاد:

1- أتعلم لأكون.

2- أتعلم لأتعايش مع الآخرين.

3- أتعلم لأكون قادراً على القيام بأمور.

- مثال توضيحي لنقطة أنا، وجسمي:

جدول رقم 8

الأهداف	أتعلم لأكون		أتعلم لأتعايش مع الآخرين		أتعلم لأكون قادر على القيام بأمور	
	الوصف	مخرجات الطفل	الوصف	مخرجات الطفل	الوصف	مخرجات الطفل
استخدام جميع الحواس بشكل فعال لاكتشاف العالم وتطير الذكاء عن طريق الموسيقى، الرقص، اللعب، الفن	- البيئة المنزلية تساعد على تطوير تصوراتهم الحسية وأولياء الأمور مشاركين بطرق كثيرة ومتنوعة	- يتحدث الطفل عن ما رآه وما سمعه ولمسه وشمه وحسه	- الطفل يستمتع بالانشطة مع العائلة مثل الطبخ والرقص والغناء	- طفل مشارك ومتعاون - طفل يتبع تعليمات المعلمين	- الطفل يستخدم حواسه للاكتشاف والتجريب	- يستخدم الطفل جميع الحواس لتطوير التصور الإبداعي
	- الأنشطة اليومية المقترحة بالمدرسة التي تستثير جميع حواس الأطفال عن العالم	- استخدام جميع الحواس لتطوير المعرفة وفهم العالم	- المدرسة تقدم فرص للأطفال ليكونوا جزء من الأنشطة	- لديه مبدأ اللعب العادل	- يستطيع الطفل فهم اللون والخط والصوت	- تصنيفات بسيطة تعتمد على الحواس

خاتمــة

وفي الختام بعد استعراض مفهوم التعليم المبكر، وأهدافه، وأهميته، وبعد إلقاء نظرة عامة على نظام التعليم المبكر في بعض الدول، ومدى عنايتها بالتعليم المبكر؛ نود أن نعرض ما يمكن أن نستفيده من هذه التجارب في دولتنا الكويت.

أولا: أن القراءة، والكتابة، وإعداد الطفل لدخول المدرسة من أهم أهداف التعليم المبكر، ويجب أن يراعي التربويون، وأصحاب القرار في دولة الكويت هذه النقطة، والعناية بها.

ثانيا: يجب إعادة النظر في الميزانيات المخصصة لرياض الأطفال، وزيادتها؛ بما يتماشى مع الإنفاق العالمي؛ ومن ثم تحسين مخرجات الرياض.

ثالثا: لابد من زيادة عدد المعلمين؛ حتى يقل عدد الطلاب في الصف؛ وبذلك نحصل على تعليم أفضل، وأكثر جودة.

رابعا: يجب الأخذ في الحساب أنه كلما زادت دورات التدريب للمعلمين؛ حصلنا على معلمين أكثر خبرة، وجودة في الأداء؛ فلابد من زيادة هذه الدورات؛ لتحسين أداء المعلمين، وتطويره.

وفي الختام فهذا البحث هو ثمرة جهود الباحثات مريم الصليلي، ومعالي السبيعي، وفضة الفضلي؛ على أمل أن يكون إضافة علمية للمكتبة العربية، يستفيد منه الباحثون، والمعنيون بمرحلة التعليم المبكر.

مراجع الفصل الثالث

المراجع العربية:

- بدر، سهام محمد. 1995. المرجع في رياض الأطفال. الطبعة الأولى. مكتبة الفلاح. الكويت.
- خليل ,نبيل سعد. 1997 .دراسة مقارنة لنظام رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة. دراسات تربوية واجتماعية. مصر. مج3. ع2. ص89–140.
- السعدي، ساجدة. 2010. دراسة مقارنة في السلوك الاجتماعي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين والغير ملتحقين في رياض الأطفال. مجلة دراسات تربوية. العدد العاشر.
- السنبل وآخرون، 1993. عبدالعزيز عبدالله السنبل وآخرون. نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة الرابعة. دار الخريجي للنشر والتوزيع. الرياض.
- الشافعي ,أحمد حسين أحمد. 2004. مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة. دار الكتاب الجامعي. فلسطين.
- العتيبي، والسويلم، منير مطني. بندر بن حمود السويلم. 2002. أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية. دراسة مقدمة إلى مركز البحوث التربوية بكلية التربية. جامعة الملك سعود.
- العصفور. ضياء سعد. 2011. دليل المعلمة المطور في مرحلة رياض الأطفال. وزارة التربية الكويت.
- علي، صبري إبراهيم (1994م). تطوير تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية العصرية. مجلة كلية التربية م1 (10)، صـ143 – 178 .
- قناوي، هدى محمد. 1993. الطفل ورياض الأطفال. الطبعة الأولى. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- محمد، أميرة علي. 2006، مرجع في الطفولة المبكرة ,الطبعة الأولى مكتبة الدار الأكاديمية. الكويت.
- وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية , ص15، 16.

المراجع غير العربية :

- Choo. Khoo kim.2010. the shaping of childcare and preschool education in Singapore: from separatism to collaboration. International Journal of Child Care and Education Policy 2010, Vol. 4, No.1, 23-34.

- EDUCATION INDICATORS IN FOCUS OECD 2013/02 February.from: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF11.pdf
- Early Education Curriculum APPROVED BY THE JOINT TEACHING COMMITTEE ON 9, 10 and 11 FEBRUARY 2011 IN BRUSSELS. European Schools Office of the Secretary-General.
- Kellaghan,t. and Greaney,b.j. the educational development of students. Following. Participation in preschool programme in a disadvantaged area. Dublin: st. patricks college, educational research center,1993.
- Ministry of Education, Singapore.Refreshed Kindergarten Curriculum Framework-Briefing to Child Care Centres / Kindergartens 26 February 2013.
- Miho Taguma, Ineke Litjens and Kelly Makowiecki. 2012. Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland. From: http://www.oecd.org/edu/school/49985030.pdf
- Miho Taguma, Ineke Litjens and Kelly Makowiecki. 2013. Quality Matters in Early-Childhood Education and Care: Sweden. OECD.
- Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage
- Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five.2014. from: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/299391/DFE-00337-2014.pdf
- Sacks. Lynne and Betsy Browe Ruzzi. 2005. Early childhood education: lessons from the states and abroad:2005. National center on education and the economy the new commission skills of the American workforce.
- SOUTHEAST ASIAN ECONOMIC OUTLOOK 2011/12 . OECD 2012. P:114. from: http://www.oecd.org/dev/49954117.pdf

4 الفصل الرابع

التعليم الإلكتروني

- مقدمة
- التعليم، والتعلم
- مفهوم التعليم الالكتروني
- أهمية التعليم الالكتروني
- خصائص التعليم الالكتروني
- فوائد التعليم الالكتروني
- سلبيات التعليم الإلكتروني، وعيوبه
- نماذج توظيف التعليم الإلكتروني في التدريس
- أنواع التعليم الإلكتروني
- واقع تجارب بعض الدول في تطبيق التعلم الإلكتروني في النظام التعليمي .
- دراسة في تكنولوجيا المعلومات، الاتصالات
- مراجع الفصل الرابع

4

إعداد : الجازي القحطاني، بتول الصفار، حوراء علي حسين

الفصل الرابع

التعليم الإلكتروني

مقدمة

يعد العصر الذي نعيش فيه عصر المعلومات، والتكنولوجيا؛ بسبب التقدم الهائل في جميع مجالات الحياة؛ بفضل الثورة المعلوماتية، ووسائل الاتصال الإلكتروني؛ ذلك أن عمليات التغيير، والتطور التي شملت جميع المجالات في الوقت الحاضر، نفرض علينا أن نحشد قوانا، وإمكاناتنا للحاق بركب التقدم المعاصر.

إن التربية والتعليم مسؤولان عن تنمية الجوانب الإيجابية؛ كالإبداع، والتطور، وتحفيزها لدى الطلاب. وفي ضوء كل ما سبق ظهر مفهوم التعلم الإلكتروني، وانتشر منذ استخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الصفوف التقليدية، واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات التعليم الصفي، والتعليم الذاتي، وانتهاء ببناء المدارس الذكية، والصفوف الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور، والتفاعل مع محاضرات، وندوات تقام في دول أخرى؛ من خلال تقنيات الإنترنت، والشاشات التفاعلية.

وتزايدت العناية بالتعلم الإلكتروني ففُتحت آفاق جديدة للتعلم؛ حيث أُتيحت للمتعلمين فرص التعلم بصوره المتعددة، وقام عديد من الدول بتجارب رائدة في هذا المجال؛ من خلال تطبيق أنظمة مختلفة للتعلم الإلكتروني. ويهدف التعلم الإلكتروني إلى مساعدة المعلمين في إعداد المواد التعليمية؛ عن طريق الصفوف الافتراضية، والتفاعل داخل البيئة الرقمية، وإتاحة الفرص للتوسع في مفهوم التعلم، وتوفير بيئة تفاعلية غنية، ومتنوعة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة أبعادها، وتعزيز العلاقة بين محاورها

(المعلم، المتعلم، ولي الأمر)، وتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني بدرجة أكبر، والتغلب على ما يمكن أن يعوق خطة سير العملية التعليمية.

التعليم، والتعلم

تعد عمليتا : التعليم، والتعلم أساس العملية التعليمية، ضمن إطار تكاملي يهدف إلى تطوير جوانب العلم، والمعرفة لدى المتعلم؛ لذا يجب التفريق بين هذين المصطلحين؛ لتقاربهما الشديد من بعضهما. فالتعليم لغة: هو مصدر للفعل »علّم«، وعلّمه تعليماً؛ بمعنى : جعله يعلَم، وعَلم الشيء؛ أي : عرفه، وتيقنه. والتعليم مصطلحاً هو : التدريس، وهو مقابِل للتعلم؛ إذ نقول: علمته العلم فتعلم يقوم المعلم بالتعليم من طرف، ويقوم المتعلم بالتعلم من طرف آخر. إلا أن مفهوم التعليم يتضمن الحاجة إلى المعلم، في حين أن التعلم.

http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia &func=display_term&id=4161&vid= 30

لا يتضمن الحاجة إلى ذلك؛ لأن المتعلم يستطيع تحصيل العلم بنفسه؛ معتمداً على ذاته في تحصيل العلم. (الموسوعة العربية).

ويمكن تعريف التعلم بأنه : تغيير للمعرفة، وسلوكيات المتعلم، ومعتقداته (Abroze, 2010)، وأشار (الظفيري، 2012) إلى أن التعلم هو : تغير في السلوك، وقد يكون مقصوداً، أو غير مقصود؛ لذا يعد التعلم حالة تغيير المتعلم في بيئة تعليمية، أما التعليم فهو: تيسير عملية التعلم ضمن إطار استراتيجي مسبق التخطيط (Andreatos & Doukas, 2007) في بيئة تعليمية منتقاة ,وتبقى العلاقة بين التعليم، والتعلم متصلة، ومتواصلة؛ حيث يؤثر أداء المعلم، وتفاعله - بشكل طردي - في المتعلم (Gary J Conti , 2011)؛ من هنا نجد أن التعليم الإلكتروني مصطلح عام، وشامل، ومنظم لعملية الحصول على المعرفة، في حين يعد التعلم الإلكتروني جزءاً، ونوعًا من أنواع التعليم الإلكتروني الذي يكون فيه الفرد مستقلاً، وحراً في انتقاء

المعلومات، وتعلمها حسب حاجاته، واهتماماته؛ باستخدام تكنولوجيا الاتصالات، وتقنيات شبكة الإنترنت (Nolla Cambell, 2010)

مفهوم التعليم الإلكتروني

ظهر اصطلاح التعليم الإلكتروني في منتصف التسعينيات في خضم التحول من العصر الصناعي إلى ما يسمى بعصر المعلومات؛ نتيجة الانتشار الواسع لتقنيات المعلومات، والاتصالات التي مكنت الجامعات، والمؤسسات التعليمية، والتدريبية من إطلاق برامجها عبر الإنترنت (علي، 2009).

إن التعليم الإلكتروني - كما أشار شبر (2003) - طريقة للتعليم؛ باستخدام آليات الاتصال الحديثة من الحاسوب، وشبكاته، ووسائطه المتعددة؛ من صورة، وصوت، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت؛ سواء أكان ذلك عن بعد أم في الصف الدراسي.

أما الخليفة (2003) فقد تناول التعليم الإلكتروني على أنه عملية اكتساب المهارات، والمعرفة خلال تفاعلات مدروسة مع المواد التعليمية التي يسهل الوصول إليها. وأشار مداح (2007) إلى أن التعليم الإلكتروني طريقة للتعليم، أو التدريب، تمكن المتعلم، أو المتدرب من الحصول على التعليم، أو التدريب في أي وقت، ومن أي مكان من العالم؛ من خلال تقنية المعلومات، والاتصالات التفاعلية بطريقة متزامنة في الصف الدراسي، أو غير متزامنة؛ اعتمادا على التعلم الذاتي، والتفاعل بين المعلم، والمتعلم.

وقد أكد خلف الله (2010) ذلك، وتناول التعليم الإلكتروني على أنه استخدام نظم التواصل المباشر؛ من خلال الإنترنت.

التعريف الإجرائي للتعليم الإلكتروني: هو الطريقة الفعالة لاستخدام وسائل التكنولوجيا عبر شبكات الإنترنت؛ بغرض التعلم، والقدرة على إيصال المعلومة للمتعلم بشكل أسهل، وأسرع ضمن نطاق بيئة تعليمية تفاعلية.

أهمية التعليم الإلكتروني

ظهر مفهوم التعلم الإلكتروني وسط الثورة المعلوماتية التي اكتسحت العالم؛ مما يؤكد ضرورة ملحة لمواءمة عملية التعلم مع موجة التغيير، وذكر الشناق (2010)، والبغدادي (2011) عديداً من الأبعاد التي تكمن فيها أهمية استخدام وسائل التعلم الالكتروني في العملية التعليمية:

- تحسين مستوى فاعلية المعلمين، وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية.
- الوصول إلى مصادر المعلومات، والحصول على الصور، والفيديو، وأوراق البحث؛ عن طريق شبكة الإنترنت، واستخدامها في شرح العملية التعليمية، وإيضاحها.
- توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب، والمعلم.
- إمكانية توفير دروس لأساتذة مميزين؛ إذ إن النقص في الكوادر التعليمية المميزة يجعلهم حكرا على مدارس معينة، ويستفيد منهم جزءاً محدوداً من الطلاب. كما يمكن تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية، والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية؛ عن طريق الصفوف الافتراضية.
- تساعد الطالب في الفهم، والتعمق أكثر في الدرس؛ حيث يستطيع الرجوع إلى الدرس في أي وقت، كما يساعده في أداء واجباته المدرسية؛ بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الإنترنت، أو للمادة الإلكترونية التي يزودها الأستاذ لطلابه مدعمة بالأمثلة المتعددة؛ ومن ثم يحتفظ الطالب بالمعلومة لمدة أطول؛ لأنها صارت مدعمة بالصوت، والصورة، والفهم.
- إدخال الإنترنت كجزء أساس في العملية التعليمية له فائدة جمة فى رفع المستوى الثقافي العلمي للطلاب، وزيادة الوعي باستغلال الوقت؛ بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع؛ بدلا من إهداره على مواقع لا تؤدي إلا إلى انحطاط المستوى الخلقي، والثقافي.

- بناء شبكة لكل مدرسة؛ بحيث يتواصل - من خلالها - أولياء الأمور مع المعلمين، والإدارة؛ لكي يكونوا على اطلاع دائم على مستوى أبنائهم، ونشاطات المدرسة.
- تواصل المدرسة مع المؤسسات التربوية، والحكومية بطريقة منظمة، وسهلة.

خصائص التعليم الإلكتروني

ذكر الساعي (2007)، والموسى (2002)، والموسوي (2013) أن التعليم الإلكتروني ينفرد عن غيره من أنماط التعليم التقليدي ببعض السمات الخاصة، أو الخصائص المتعلقة بطبيعته، وفلسفته التي يمكن عرضها فيما يلي:

1- الكونية؛ حيث إمكانية الوصول إليه في أي وقت، ومن أي مكان، ودون حواجز؛ والممثلة في ربطها بشبكة الإنترنت العالمية؛ فهي توفر جميع وسائل التفاعل الحي بين الطالب، والمدرس .

2- التفاعلية؛ حيث التفاعل بين محتوى المادة العلمية، والمستفيدين؛ من طلاب، ومعلمين، وغيرهم من المستفيدين، والتعامل مع أجزاء المادة العلمية، والانتقال المباشر من جزئية إلى أخرى؛ كتفاعل الطالب مع المدرس بالنقاش؛ حيث يمكنه التحدث من خلال الميكروفون المتصل بالحاسب الشخصي الذي يستخدمه .

3- الجمهورية؛ حيث لا يقتصر على فئة دون أخرى من الناس، ليس هذا فحسب؛ بل يمكن لأكثر من متعلم في أكثر من مكان أن يتعامل، ويتفاعل مع البرنامج التعليمي في آن واحد.

4- الفردية؛ حيث يتوافق وحاجات كل متعلم، ويلبي رغباته، ويتماشي مع مستواه العلمي؛ مما يسمح بالتقدم في البرنامج، أو التعلم وفقا لسرعة التعلم عند كل فرد.

5- التكاملية؛ ويقصد بها : تكامل كل مكوناته من العناصر مع بعضها فى تحقيق أهداف تعليمية محددة.

6- تمكين المعلم، والطالب من عمل تقييم فوري لمدى تجاوب الطلاب خلال عمل استبيان سريع، وفوري يستطلع - من خلاله - المعلم مدى تفاعل الطلاب معه، ومع محتوى المادة التعليمية، والتربوية.

7- يمكن للمعلم عمل جولة للطلاب لأحد المواقع التعليمية المتاحة على الإنترنت .

8- تمكين المعلم من استخدام عديد من الوسائل التعليمية التفاعلية المختلفة؛ مثل : مشاركة التطبيقات .

9- مساعدة المعلم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل صغيرة في حجرات تفاعلية بالصوت، والصورة؛ إجراء التجارب في الحال، وفي الحصة نفسها، وتمكين المعلم من النقاش مع أي من مجموعات العمل، ومشاركة جميع الطلاب في تحليل نتائج أحد مجموعات العمل .

10- تمكين المعلم، والطالب من عمل تقييم فوري لمدى تجاوب الطالب؛ من خلال اختبار سريع يتم تقييم تفاعل الطالب معه، ومناقشته في الحال، وفى وجود المدرس.

فوائد التعليم الإلكتروني، وميزاته

يعد التعليم الإلكتروني من أهم أنماط التعليم في الوقت الحاضر؛ فالتكنولوجيا لغة العصر، وتكنولوجيا التعليم صارت من الضروريات الأساسية لتطوير النظم التربوية، والتعليمية، وتحسين الجوانب المختلفة للتعليم، ويشمل التعليم الإلكتروني ميزات التعليم عن بعد إلى جانب التكنولوجي في الاتصال المتزامن، وغير المتزامن؛ مما يضيف كثيرا من الميزات للتعليم؛ نلخصها - كما ذكرها علي (2007)، والحيلة (2005)، والهادي (2005) - فيما يلى :

1- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم، وبين الطلاب والمدرسة : من خلال سهولة الاتصال بين هذه الأطراف في عدة اتجاهات؛ مثل : مجالس النقاش، البريدالإلكتروني، غرف الحوار، ويرى الباحثون أن هذه الأشياء تحفز الطلاب على المشاركة، والتفاعل مع الموضوعات المطروحة.

2- الإسهام في تبادل وجهات النظر المختلفة للطلاب : فالمنتديات الفورية - مثل: مجالس النقاش، وغرف الحوار - تتيح فرصاً لتبادل وجهات النظر في الموضوعات المطروحة؛ مما يزيد فرص الإفادة من الآراء، والمقترحات المطروحة، ودمجها مع الآراء الخاصة بالطالب؛ مما يساعد في تكوين أساس متين عند المتعلم، وتتكون عنده معرفة، وآراء قوية، وسديدة؛ من خلال ما اكتسبه من معارف، ومهارات؛ عن طريق غرف الحوار .

3- الإحساس بالمساواة : هذه الميزة تكون أكثر فائدة لدى الطلاب الذين يشعرون بالخوف، والقلق؛ لأن هذا الأسلوب في التعليم يجعل الطلاب يتمتعون بجرأة أكبر في التعبير عن أفكارهم، والبحث عن الحقائق أكثر مما لو كانوا في قاعات الدرس التقليدية؛ وهذا النوع من التعليم يتيح الفرصة كاملة لجميع الطلاب؛ لأن في إمكانه إرسال رأيه، وصوته؛ من خلال أدوات الاتصال المتاحة من بريد إلكتروني، ومجالس النقاش، وغرف الحوار.

4- سهولة الوصول إلى المعلم : يتيح التعليم الإلكتروني سهولة كبيرة في الوصول إلى المعلم في أسرع وقت خارج أوقات العمل الرسمية؛ لأن المتدرب صار في مقدوره أن يرسل استفساراته للمعلم؛ من خلال البريد الإلكتروني.

5- إمكانية تحوير طريقة التدريس : من الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطلاب؛ فمنهم من تناسبه الطريقة المرئية، ومنهم من تناسبه الطريقة المسموعة، أو المقروءة، وبعضهم تتناسب معه الطريقة العملية؛ فالتعليم الإلكتروني، ومصادره تتيح إمكانية تطبيق المصادر بطرق مختلفة، وعديدة تسمح بالتحوير؛ وفقاً للطريقة الأفضل بالنسبة للمتعلم.

6- ملاءمة مختلف أساليب التعليم للمتعلمين : يتيح التعليم الإلكتروني للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة في أثناء كتابته، وتجميعه المحاضرة، أو الدرس، إلى جانب أنه يتيح للطلاب الذين يعانون صعوبة التركيز، وتنظيم المهام الإفادة من المادة؛ لأنها تكون مرتبة، ومنسقة بصورة سهلة، وجيدة، كما أن العناصر المهمة فيها تكون محددة.

7- المساعدة الإضافية في التكرار : هذه ميزة إضافية بالنسبة للذين يتعلمون بالطريقة العملية؛ فهؤلاء الذين يقومون بالتعليم عن طريق التدريب، إذا أرادوا أن يعبروا عن أفكارهم؛ فإنهم يضعونها في جمل معينة؛ مما يعني أنهم أعادوا تكرار المعلومات التي تدربوا عليها؛ كما يفعل الطلاب عندما يستعدون لاختبار معين .

8- توافر المناهج طوال اليوم، وفي كل أيام الأسبوع: هذه الميزة مفيدة للأشخاص حسب حالتهم المزاجية، أو الذين يرغبون التعليم في وقت معين؛ لأن بعضهم يفضل التعلم صباحاً، والآخر مساء، كذلك للذين يتحملون أعباء، ومسؤوليات شخصية؛ فهذه الميزة تتيح للجميع التعلم في الوقت الذي يناسبهم .

9- الاستمرارية في الوصول إلى المناهج : هذه الميزة تجعل الطالب في حالة استقرار؛ ذلك أن في إمكانه الحصول على المعلومة في الوقت الذي يناسبه؛ فلا يرتبط بأوقات فتح المكتبة، ولا إغلاقها؛ مما يؤدي إلى راحة الطالب، وعدم إصابته بالضجر .

10- عدم الاعتماد على الحضور الفعلي : لم يعد من الضروري التزام جدول زمني محدد، وملزم؛ لأن التقنية الحديثة وفرت طرقاً للاتصال دون الحاجة للتواجد في مكان، وزمان معيَّنَيْن.

سلبيات التعليم الإلكتروني، وعيوبه

يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه، وتعوق انتشاره بسرعة، وأهم هذه السلبيات، والعيوب قضية المعايير المعتمدة؛ فلو نظرنا إلى بعض المناهج، والمقررات التعليمية في الجامعات، أو المدارس؛ لوجدنا أنها في حاجة إلى إجراء تعديلات، وتحديثات كثيرة؛ نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحيانا؛ حيث لا يزال التعليم الإلكتروني يعاني عدم وضوح في الأنظمة، والطرق، والأساليب التي يجرى بها التعليم بشكل واضح، كما أن عدم البت في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم يمثل إحدى

العقبات التي تعوق فاعلية التعليم الإلكتروني، كما أن حدوث هجمات على المواقع الرئيسة في الإنترنت، يؤثر في المعلمين، والتربويين، ووضعت في أذهانهم عديداً من الأسئلة بشأن تأثير ذلك في التعليم الإلكتروني مستقبلاً.

ومن أهم هذه السلبيات، والعيوب التي توصل إليها الموسى (2005)، والهادي (2005)؛ ما يلي:

1- ضعف التعامل المباشر بين المعلمين، والمتعلمين، والتركيز - بالدرجة الأولى - على الجانب المعرفي.

2- فقدان الحوار؛ مما قد يؤثر في ذكاء الطالب المنطقي؛ فمن خلال الحوار، والتعامل المباشر يتعلم الطالب أدب النقاش، والاستماع، وكيفية طرح الأسئلة، واحترام الطرف الآخر، وانتقاء الألفاظ، والمصطلحات؛ وهذا ما لا يتوافر مع التعليم الإلكتروني.

3- يواجه بعض المتعلمين - من خلال التعليم الإلكتروني - صعوبة في التعبير عن آرائهم، وأفكارهم كتابيًا؛ حيث إن عديداً من المتعلمين يفضلون التعبير عن أفكارهم شفهياً؛ وهي الطريقة التي اعتادوها سنوات طويلة؛ من خلال دراستهم الأكاديمية، في حين يحتاج مستخدمو التعليم الإلكتروني التمكن من مهارات الكتابة؛ للتعبير عن أفكارهم، وآرائهم المختلفة.

4- الميل إلى العزلة، وتراجع التواصل مع الآخرين: فقد خرجت دراسات علمية بأن الأجهزة الإلكترونية - مثل : التلفاز، والحاسوب، وألعاب الفيديو - تؤدي إلى الميل إلى العزلة، وتراجع التواصل مع الآخرين، ونادت بضرورة تفادي هذه الآثار السلبية.

5- قد يؤدي استخدام التعليم الإلكتروني إلى ضعف الدافعية نحو التعلم، والشعور بالملل؛ نتيجة الجلوس أمام أجهزة الحاسوب، وشبكات الإنترنت، والتعامل معها لفترة طويلة من الزمن، وخاصة إذا كانت المادة العلمية المعروضة خالية من المؤثرات السمعية، والبصرية التي تجذب المتعلم نحو التعلم.

6- إنه يقدم المعلومات للتلاميذ بطرقة مجزأة؛ بحيث لا يستطيع التلميذ أن يكون فهما متكاملا للمادة التعليمية.

7- يحد التعليم المبرمج الإلكترونى من قدرة المتعلم على الإبداع، والابتكار؛ لأنه يقيده باستجابة معينة؛ وهي الاستجابة الصحيحة الموجودة في البرنامج، والتي عليه أن يتعلمها.

8- لا يصلح التعليم المبرمج الإلكترونى لتعليم جميع أهداف تدريس العلوم؛ فتنمية مهارات البحث العلمي، وتنمية الاتجاهات العلمية، وتنمية القدرة على تذوق جهود العلماء؛ من الصعب تحقيقها؛ عن طريق التعليم الإلكترونى.

نماذج توظيف التعليم الإلكتروني في التدريس

يُستخدَم التعليم الإلكترونى في التدريس؛ وفقاً لثلاثة نماذج حسب مقدار توظيف التعليم الإلكترونى في التدريس؛ حددها الهادي (2005) فيما يلي :

1- النموذج المساعد، أو المكمل (Adjunct) : وهو عبارة عن تعليم إلكتروني مكمل التعليم التقليدي الذى يحدث داخل الصف الدراسى؛ حيث تخدم الشبكة هذا التعليم بما يحتاجه من برامج، وعروض مساعدة، وفيه توظف بعض أدوات التعليم الإلكترونى جزئياً في دعم التعليم الصفي التقليدي، وتيسيره، ورفع كفايته .

ومن أمثلة تطبيقات النموذج المساعد؛ ما يلي :

أ ـ توجيه المعلم - قبل تدريس موضوع معين - الطلاب للاطلاع على درس معين على شبكة الإنترنت، أو على قرص مدمج .

ب - تكليف المعلم الطلاب البحث عن معلومات معينة في شبكة الإنترنت .

ج- توجيه الطلاب بعد الدرس للدخول على موقع على الإنترنت، والإجابة عن الأسئلة ذات الصلة بالدرس؛ والمطروحة على هذا الموقع.

2- النموذج المخلوط: وفيه يطبق التعليم الإلكترونى مدمجاً مع التعليم الصفي (التقليدي) في عمليتي : التعليم، والتعلم؛ بحيث يُستخدَم بعض أدوات التعليم الإلكترونى جزئياً داخل قاعات الدرس الحقيقية، ويتحمس كثير من المتخصصين لهذا النموذج، ويرونه مناسباً عند تطبيق التعليم الإلكترونى؛ لأنه يجمع بين ميزات التعليم الإلكترونى، وميزات التعليم الصفي؛ لذا سيتم التفصيل في هذا النوع بشكل أكبر؛ فيما يلي :

إن استخدام التعليم الممزوج صار أحد المتطلبات الرئيسة لهذا العصر؛ لتغير أولويات التعليم، ومتطلباته من متعلم إلى آخر؛ ولذا يجب على المنظمات، والمؤسسات أن تستخدم طرق تعلم متعددة في استراتيجيات التعلم؛ للحصول على المحتوى المناسب، وبالشكل، والوقت الملائم للأفراد، ويضم التعلم المزيج وسائط تقديم متعددة، ومصممة؛ ليكمل بعضها بعضاً، وتعزز تعلم السلوك، وتطبيقه.

3- التعليم الممزوج : هو مصطلح يشير إلى الخلط بين التعلم وجها لوجه، والتعلم عن بعد، ولا يشترط معه استخدام تقنيات عالية الجودة، ويمكن اعتبار التعلم الممزوج جيلاً جديداً من أجيال التعليم؛ وليس نوعاً جديداً.

أنواع التعليم الإلكتروني

تتعدد أنواع التعليم الإلكترونى - كما أشار كل من : الكافى (2009)، والحربي (2004) عن أنواع التعليم الإلكتروني - وهي :

أولاً : التعليم الإلكتروني المتزامن Synchronous E-Learning

- هو التعليم الذي يحتاج ضرورة وجود المتعلمين، والمعلم في الوقت نفسه؛ حتى تتوافر عملية التفاعل المباشر بينهم، وتبادل الحوار؛ من خلال المحادثة، Chatting أو تلقي الدروس؛ من خلال (الصفوف الافتراضية) "الصفوف التي تعتمد على التقاء الطلاب، والمعلم؛ عن طريق الإنترنت،

وفي أوقات مختلفة؛ للعمل على قراءة الدرس، وأداء الواجبات، وإنجاز المشروعات" (الحيلة، 2004).

• وقد أشار (الموسى، والمبارك، 2005) إلى أنها "أدوات، وتقنيات، وبرمجيات على الشبكة العالمية "الإنترنت"، تمكن المعلمين من نشر الدروس، والأهداف، ووضع الواجبات، والمهام الدراسية، والاتصال بطلابه؛ من خلال تقنيات متعددة، كما أنها تمكن الطالب من قراءة الأهداف، والدروس التعليمية، وحل الواجبات، وإرسال المهام، والمشاركة في ساحات النقاش، والحوار، والاطلاع على خطوات سير الدرس، والدرجة التي حصل عليها".

ومن خلال ما سبق، يلاحظ أن هناك اختلافاً؛ إلا أن فحواها يدور على محاور متقاربة، ومتشابهة إن لم تكن نفسها، وهي عملية استخدام التقنية من قبل المعلم، والطالب؛ لأداء العملية التعليمية بطريقة إلكترونية.

أدوات التعليم الإلكتروني ذكرها "زيتون" (2005)؛ فيما يلى:

ويقصد بها: تلك الأدوات التي تسمح للمستخدم بالاتصال المباشر بالمستخدمين الآخرين على الشبكة؛ ومن أهم هذه الأدوات ما يلي:

1- المحادثة (Chat): وهي إمكانية التحدث عبر الإنترنت مع المستخدمين الآخرين في وقت واحد؛ عن طريق برنامج يشكل محطة افتراضية تجمع المستخدمين من جميع أنحاء العالم على الانترنت؛ للتحدث كتابة، وصوتاً، وصورة.

2- المؤتمرات الصوتية (Audio Conferences)؛ وهي تقنية إلكترونية، تعتمد على الإنترنت، وتستخدم هاتفاً عادياً، وآلية للمحادثة على هيئة خطوط هاتفية، توصل المتحدث (المحاضر) بعدد من المستقبلين (الطلاب) في أماكن متفرقة.

3- مؤتمرات الفيديو (Video Conferences)؛ وهي المؤتمرات التي يجرى التواصل – من خلالها – بين أفراد تفصل بينهم مسافة؛ من خلال شبكة

تلفزيونية عالية القدرة؛ عن طريق الإنترنت، ويستطيع كل فرد متواجد أن يرى المتحدث، كما يمكنه أن يتوجه بأسئلة استفسارية، وإجراء حوارات مع المتحدث (أي : توفير عملية التفاعل)، وتمكن هذه التقنية من نقل المؤتمرات المرئية المسموعة (صورة، وصوت) في تحقيق أهداف التعليم عن بعد، وتيسر عمليات الاتصال بين مؤسسات التعليم .

4- اللوح الأبيض (White Board)؛ وهو عبارة عن سبورة شبيهة بالسبورة التقليدية، وهي من الأدوات الرئيسة اللازم توافرها في الصفوف الافتراضية، ويمكن - من خلالها - تنفيذ الشرح، والرسوم التي تُنقَل إلى شخص آخر .

5- برامج القمر الصناعي (Satellite Programs)؛ وهي توظيف برامج الأقمار الصناعية المقترنة بنظم الحاسب الآلي، والمتصلة بخط مباشر مع شبكة اتصالات؛ مما ييسر إمكانية الإفادة من القنوات السمعية، والبصرية في عمليات التدريس، والتعليم، ويجعلها أكثر تفاعلاً، وحيوية، وفي هذه التقنية يتوحد محتوى التعليم، وطريقته في جميع أنحاء البلاد، أو المنطقة المعنية بالتعليم؛ لأن مصدرها واحد؛ شريطة أن تزود جميع مراكز الاستقبال بأجهزة استقبال، وبث خاصة متوافقة مع النظام المستخدم.

ثانياً : التعليم الإلكتروني غير المتزامن Asynchronous E-Learning

يتمثل هذا النوع في عدم ضرورة وجود المعلم، والمتعلم في نفس وقت التعلم؛ فالمتعلم يستطيع التفاعل مع المحتوى التعليمي؛ من خلال البريد الالكتروني؛ كأن يرسل رسالة إلى المعلم يستفسر فيها عن شئ ما؛ ثم يجيب عنه المعلم في وقت لاحق.

- أدوات التعليم الالكتروني غير المتزامن؛ كما ذكرها زيتون (2005) :

ويقصد بها : تلك الأدوات التي تسمح للمستخدم بالتواصل مع المستخدمين الآخرين بشكل غير مباشر؛ أي : أنها لا تتطلب تواجد المستخدم، ولا

المستخدمين الآخرين على الشبكة معاً في أثناء التواصل؛ ومن أهم هذه الأدوات ما يلي :

1- البريد الإلكتروني (E-mail)؛ وهو عبارة عن برنامج لتبادل الرسائل، والوثائق باستخدام الحاسب؛ من خلال شبكة الإنترنت، وأشار عديد من الباحثين إلى أن البريد الإلكترونى من أكثر خدمات الإنترنت استخداماً؛ ويرجع ذلك إلى سهولته .

2-الشبكة النسيجية (World wid web)؛ وهي عبارة عن نظام معلومات يعرض معلومات مختلفة على صفحات مترابطة، ويسمح للمستخدم بالدخول لخدمات الإنترنت المتنوعة .

3- القوائم البريدية (Mailing list) ؛ وهي عبارة عن قائمة من العناوين البريدية المضافة لدى الشخص، أو المؤسسة تحوَّل الرسائل إليها من عنوان بريدي واحد .

4- مجموعات النقاش (Discussion Groups) وهي إحدى أدوات الاتصال عبر شبكة الإنترنت بين مجموعة من الأفراد ذوي الاهتمام المشترك في تخصص معين يتم - عن طريقها - المشاركة كتابياً في موضوع معين، أو إرسال استفسار إلى المجموعة المشاركة، أو المشرف على هذه المجموعة دون التواجد في وقت واحد.

5- نقل الملفات (File Exchange) وتختص هذه الأداة بنقل الملفات من حاسب إلى آخر متصل معه عبر شبكة الإنترنت، أو من الشبكة النسيجية للمعلومات إلى حاسب شخصي.

6- الفيديو التفاعلي (Interactive video) وهي التقنية التي تتيح إمكانية التفاعل بين المتعلم، والمادة المعروضة المشتملة على الصور المتحركة المصحوبة بالصوت؛ لجعل التعلم أكثر تفاعلية، وتعد هذه التقنية وسيلة اتصال من اتجاه واحد؛ لأن المتعلم لا يمكنه التفاعل مع المعلم. وتشمل تقنية الفيديو

التفاعلي كلاً من تقنية أشرطة الفيديو، وتقنية أسطوانات الفيديو مدارة بطريقة خاصة؛ من خلال حاسب، أو مسجل فيديو.

7- الأقراص المدمجة (CD) وهي عبارة عن أقراص تُجهَّز فيها المناهج الدراسية، أو المواد التعليمية، وتُحمَّل على أجهزة الطلاب، ويُرجَع إليها وقت الحاجة، كما تتعدد أشكال المادة التعليمية على الأقراص المدمجة؛ فيمكن أن تستخدم كفيلم فيديو تعليمي مصحوب بالصوت، أو لعرض عدد من آلاف الصفحات من كتاب، أو مرجع ما، أو لمزيج من المواد المكتوبة مع الصور الثابتة، والفيديو (الصور المتحركة).

ثالثاً : التعليم المدمج Blended Learning

صارت قضية تطوير التعليم مطلبا قوميا للحاق بركب التقدم في عصر تميز بانفجار المعرفة، والتطور التقني الهائل، وإذا أضيف إلى هذا التطور الهائل عدم قدرة نظام التعليم على تلبية احتياجات الأعداد الكبيرة من الطلاب؛ بسبب جمود الممارسات التعليمية السائدة المرتبطة بطرق التعليم، ووسائله، واستراتيجياته؛ فقد دفع ذلك رجال التربية بمختلف انتماءاتهم للبحث عن أفضل الطرق، والوسائل؛ لمواجهة هذا التطور، وتلك العقبات؛ وهو ما أدى إلى ظهور أساليب تعليمية جديدة؛ مثل : التعلم الإلكتروني e-Learning الذي ساعد في تخطي حاجز المكان، والزمان في التعلم، وتقديم تعلم فعال؛ اعتمادا على عناصر الوسائط المتعددة (نصوص، وصور ورسوم ثابتة ومتحركة، صوت ومؤثرات صوتية).

وبرغم أن بيئة التعلم الإلكتروني قد عالجت عديداً من عيوب بيئات التعلم التقليدية - التي منها قيود عاملي : المكان، والزمان - فهناك ميزات للتعلم بالطريقة التقليدية لم يستطع التعلم الإلكتروني تحقيقها؛ حيث يعوق التعلم الإلكتروني عملية التفاعل الاجتماعي، ويضعف جاذبية بيئات التعلم التقليدية، والدافعية النابعة من الاتصال، والتنافس مع الآخرين، وفقد مساندة المعلم، ودعمه المباشر، وتقليص دوره، وإبداعاته؛ لأن المعلم، والمتعلمين لا

يعرفون بعضهم، غير أن التعلم الإلكتروني يركز على الجانب المعرفي أكثر من العناية بالجانب المهاري.

فبيئة التعلم الإلكتروني تشكل بعض الأضرار التي تؤدي إلى قيود في عملية الاتصال، في حين تشكل بيئة التعلم التقليدية قيودا على المكان، والزمان، سببت هذه الأنواع من الأضرار البحث عن بيئة جديدة تدمج فوائد التعلم الإلكتروني، وبيئات التعلم الكلاسيكية (التقليدية)، قدمت هذه البيئة الجديدة مفهومات؛ مثل : التعلم المدمج، والتعليم الممزوج، والتعليم الهجين. كما ذكره (الفقي، 2011)، ولعل الملاحظ فى كل هذه الأنماط أنها مشتركة فى كثير من الآليات، والمفهومات، وقد يكون بعضها مترادفاً.

لماذا التعلم المدمج ؟

ذكر عماشة (2008)، وعوض وأبوبكر (2009) أن المتتبع لمفهوم التعليم الإلكترونى يرى أن لهذا التعليم أدواته، وطرقه، وأنه ليس تعلماً عشوائياً؛ بل قائماً على أسس، ومبادئ، كما أن من أهم ميزات التعليم الإلكترونى أنه يتوافر فى أى وقت؛ وفقا لمقدرة المتعلم . وبرغم ذلك؛ فللتعليم الإلكترونى - فى وقتنا الحاضر - عيوبه؛ ومنها:

1- أنه يركز على الجانب المهارى دون العناية بالجانب الوجدانى.

2- ينمى الانطواء لدى الطلاب؛ لعدم تواجدهم فى موقف تعليمى حقيقى تحدث فيه المواجهة الفعلية.

3- لا يركز على الحواس؛ بل على حاستى : السمع، والبصر فقط دون بقية الحواس.

4- صعوبة تطبيق أساليب التقويم؛ وبخاصة عندما يتضمن المقرر مهارات عملية أدائية .

5- يحتاج نوعية معينة من المعلمين.

6- غياب الاتصال الاجتماعي المباشر بين عناصر العملية التعليمية - المعلمين،

والطلاب، والإدارة - مما يؤثر سلبًا في مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين.

7- ما زال عديد من الطلاب يفضلون الطريقة التقليدية فى حضور المحاضرات.

ماهية التعلم المدمج

ذكر "الفقي" (2011) "أن التعلم المدمج يعد نظاما متكاملا يدمج الأسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه (Face-To-Face) مع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت (Web-based e-Learning)؛ لتوجيه المتعلم، ومساعدته خلال كل مرحلة من مراحل التعلم؛ كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة".

وإدخال التكنولوجيا الجديدة لعمليتي : التعليم، والتعلم هي التي قدمت التعلم المدمج للأضواء، ومصطلح التعلم المدمج استخدم كرد فعل ضد الإفراط غير الملائم أحيانا في استخدام التكنولوجيا، وذكر" كلاوديو دوندو" Claudio Dondo، رئيس منظمة البحث الإيطالية Scienter، في (الفقي، 2011) ، أن التعلم المدمج كان السبب الذي أجبر التعلم التقليدي على أن يختفي، كما اعترف أن التعلم المدمج هو الملاذ الآمن لباعة التعلم الإلكتروني.

ويعد الدمج شكلا من أشكال الفنون التي يلجأ إليها المعلم؛ للجمع بين المصادر، والأنشطة المختلفة في نطاق بيئات التعلم التي تمكن المتعلم من التفاعل، وبناء الأفكار.

ورأى أن التعلم المدمج هو استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد، والحضور في حجرة الصف. ويتم التركيز على التفاعل المباشر داخل حجرة الصف؛ عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة؛ كالحاسوب، والشبكات، وبوابات الإنترنت. ويمكن وصف هذا التعليم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات، والمواقف، والخبرات التربوية

التي تقدم للمتعلم؛ عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة، أو تكنولوجيا المعلومات.

وعرف "زيتون" (2005) : في عوض وأبوبكر (2009) التعليم المدمج؛ بأنه : إحدى صيغ التعليم، أو التعلم التي يندمج فيها التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد؛ إذ توظف أدوات التعليم الإلكتروني - سواء المعتمدة على الكمبيوتر، أو على الشبكة - في الدروس؛ مثل : معامل الكمبيوتر، والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجها لوجه في معظم الأحيان .

ويمتاز هذا النوع من التعليم باختصار الوقت، والجهد، والتكلفة؛ من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، وضبطها، وقياس أداء المتعلمين، وتقييمه، فضلا عن تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة.

التعريف الإجرائي للتعلم المدمج: هو الأسلوب الذي يجمع بين أفضل خصائص التعلم الإلكتروني، والتعلم التقليدي لتصميم المقررات التعليمية؛ وهو - بذلك - يبني منهما تجربة تعلم أكثر فاعلية للمتعلمين.

ورأت "جيلسن كيريياكاك Gulsun Kurubacak" أن التعلم المدمج هو تكامل عدة طرق للعمليات التربوية التي تنطوي على نشر مجموعة متنوعة من الأساليب، والمصادر، وخبرات التعلم التي يتم الحصول عليها من أكثر من نوع واحد من مصادر المعلومات، كما رأت أن الخيارات المتاحة للتعلم المدمج تتجاوز الفصول الدراسية التقليدية، ويشير التعلم المدمج إلى استخدام أنشطة التعلم على اختلاف أنواعها، وأماكنها، وهو معني بدعم مواطن القوة في الأنواع المختلفة من أنشطة التعلم، وأماكنه؛ لتحقيق الأهداف التعليمية الشاملة.

ويمكن وصف التعلم المدمج بأنه : برنامج تعلم يستخدم أكثر من نمط لتقديم المعلومات واحد؛ لتحسين نتائج التعلم، وخفض تكلفة تقديم

البرنامج، غير أنه ليس المهم خلط أنماط تقديم التعلم المختلفة؛ ولكن التركيز على نتائج العمل، والتعلم؛ ولذلك يمكن القول : إن التعلم المدمج يركز على تحسين تحقيق أهداف التعلم؛ عن طريق تطبيق تكنولوجيا التعليم المناسبة التي تتواكب مع نمط التعلم المناسب؛ لنقل المهارات المناسبة إلى الشخص المناسب في الوقت المناسب (الفقي، 2011).

ميزات التعليم المدمج

ذكر عوض وأبوبكر (2010)، والشعبي (1433هـ)، والقرارعة، وحجة (2013)؛ بعضاً من ميزات التعليم المدمج؛ وهى كما يلى:

1- الجمع بين ميزات كل من : التعليم الإلكتروني، والتعليم التقليدي .

2- تدريب الطلاب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في أثناء التعلم .

3- تدعيم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالوسائط التكنولوجية المختلفة .

4- توفير الإمكانات المادية المتاحة للتعليم من قاعات تدريس، وأجهزة.

5- تحقيق نسب استيعاب أعلى من التعليم التقليدي؛ حيث يقلل من فترة تواجد الطلاب في قاعات التدريس؛ مما يتيح الفرصة لطلاب آخرين بالتواجد داخل هذه القاعات .

6- سهولة التواصل بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب وبعضهم؛ من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة، تعمل على تزويد الطلاب بالمادة العلمية بصورة واضحة؛ من خلال التطبيقات المختلفة، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية.

7- خفض نفقات التعليم بشكل كبير؛ مقارنة بالتعليم الإلكتروني.

8- تمكين المعلمين من الحصول على متعة العمل مع زملائهم.

9- صعوبة تدريس كثير من الموضوعات العلمية إلكترونيا فقط، كما أن استخدام التعليم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل تلك المشكلات .

فوائد التعلم المدمج؛ وتشمل ما يأتي:

- توفير الشكل المرن الذي يفتح فرص تعليم جديدة.
- العمل على زيادة مشاركة الطلاب، وتفاعلهم.
- العمل على تحسين أداء الطلاب، وتعلمهم.
- التاثير في طريقة معالجة أعضاء هيئة التدريس مقرراتهم الأخرى .

والتعلم المدمج المدمج هو جزء من التقارب المستمر بين بيئتين للتعلم : بيئة التعلم التقليدية من ناحية، ومن ناحية أخرى : بيئة التعلم الموزعة بواسطة الكمبيوتر التي بدأت في النمو، والتوسع الهائل في وسائل التكنولوجيا الجديدة، وقد اتسع نطاق الإمكانات المتاحة للاتصال، والتفاعل الموزع. الفقي (2011).

1- التواصل، والإرشاد :

من أهم عوامل نجاح التعليم المدمج : التواصل بين المتعلم والمعلم؛ بأن يرشد المعلم الطالب متى يكون وقت التعلم، ويرسم له الخطوات التى يتبعها؛ من أجل التعلم، والبرامج التى يستخدمها الطالب؛ من أجل التحصيل.

2- العمل التعاوني على شكل فريق :

في التعليم المدمج لابد من أن يقتنع كل فرد (طالب، معلم) بأن العمل في هذا النوع من التعلم يحتاج تفاعل كافة المشاركين، ولابد من العمل في شكل فريق، وتحديد الأدوار التي يؤديها كل فرد.

3- تشجيع العمل المبهر الخلاق :

الحرص على تشجيع الطلاب على التعليم الذاتي، والتعلم وسط المجموعات، لأن الوسائط التكنولوجية المتاحة في التعليم المدمج تسمح بذلك، (فالفرد يمكن أن يدرس بنفسه؛ من خلال قراءة مطبوعة، أو قراءتها

من على الخط في حين أنه - في الوقت ذاته - يشـارك مع زمـلائه في بلد آخر؛ من خلال الشبكة، أو من خلال مؤتمرات الفيديو في مشاهدة فيديو عن المعلومـة). إن تعـدد الوسائط، والتـفاعـلات الصـفية تشـجع الإبداع، وتجود العمل، وتجعله أكثر إبهاراً.

4- الاختيارات المرنة :

التعليم المدمج يمكـن الطلاب من الحصـول على المعلومات، والإجـابة عن الأسئلة بغض النظر عن المكان، والزمـان، أو التـعلم السـابق لـدى المتـعلم؛ وعلى ذلك لابد من أن يتضمن التعليم المدمج اختيـارات كثيرة، ومرنة، وفي الوقت ذاته تمكن كافة المستفيدين من أن يجدوا ضالتهم، إسماعيل (2010)، وعماشة (2008) .

وذكـر إسـمـاعـيل (2010) أن هناك كـثـيـراً من الكتـابات التـربوية التي استخدمت التعليم المدمج، وأثبتت هذه الدراسات فاعلية استخدام هذا النوع من التعليم؛ ومن هذه الدراسات: Smith(2005) دراسة رشا حمدي (2009)، ودراسة Muianga (2005)، وغيرها من الدراسات .

صفات المعلم في ظل التعليم المدمج :

ذكــر كل من : عـمــاشــة (2008)، وعــوض وأبوبكر (2009)؛ هذه الصفـات؛ وهي أن التعليم المدمج يحتـاج معلمًا من نوع خاص لديه القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، والبرامج الحديثة، والاتصال بالإنترنت، وتصميم الاختبارات الإلكترونية؛ بحيث يستطيع أن يشرح الدرس بالطريقة التقليدية، ثم التطبيق العملى على الحاسب، وحل الاختبـارات الإلكترونيـة، والاطلاع على روابط، تتعلق بالدرس الذي يشرحـه، والبـحث عن الجديد، والحديث فى الموضـوع، وجعل الطالب يشاركـه في عـملية البـحث؛ بحيث يكون دور الطالب مهمًا، ومشاركًا مع المعلم؛ وليس متلقيا فقط ، ويحتاج المعلم أن يصـمم الدرس بنفسـه؛ بما يتناسب مع الإمكانات المتوافـرة لديه في

المدرسة؛ بدلاً من أن يتوافر في المادة العملية بشكل متقدم، ولا يستطيع أن ينفذها فى المدرسة، ويمكن أن يستخدم البرامج اليسيرة، ويمكن أن يكون هناك قوالب جاهزة . وبشكل عام هناك صفات ذكرها عماشة (2008)، وعوض أبوبكر(2009) على المعلم التحلي بها؛ من هذه الصفات : أن يكون لديه القدرة على :

1- الجمع بين التدريس التقليدى، والإلكترونى.

2- تصميم الاختبارات، والتعامل مع الوسائط المتعددة.

3- خلق روح المشاركة، والتفاعلية داخل الصف.

4- استيعاب الهدف من التعليم.

5- التدريس التقليدى، ثم تطبيق ما درَّسه؛ عن طريق الحاسب.

6- البحث عما هو جديد على الإنترنت، والرغبة فى تطوير مقرره، وتجديد معلوماته بصفة مستمرة .

7- التعامل مع برامج تصميم المقررات؛ سواء الجاهز منها، أو التى تتطلب مهاره خاصة.

8- تصميم الاختبارت بنفسه؛ حتى يحول الاختبارت التقليدية إلى إلكترونية؛ من خلال البرامج الجاهزه المعدة لذلك.

9- التعامل مع البريد الإلكترونى، وتبادل الرسائل بينه، وبين طلابه.

10- الانتقال من مرحلة التعليم التقليدى إلى مرحلة التعليم الإلكترونى، والرغبة في ذلك.

11- تحويل كل ما يشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حى يثير انتباه الطلاب؛ عن طريق الوسائط المتعددة؛ من خلال الإنترنت.

12- أن يرسخ فى ذهنه أن دخول التعليم الإلكترونى، والتحول الكامل إلى الصفوف الافتراضية، والمقررات الإلكترونية، والإدارة الإلكترونية؛ أمر

حتمى؛ حتى يتم تحفيزه على العمل، والتدريب الجيد خلال فترة التعليم المدمج، والإفادة منها.

صفات الطالب في ظل التعليم الإلكتروني:

هناك - أيضا - للطالب صفات عليه أن يتمتع بها في ضوء هذا التعلم المدمج، وأن يفهم أنه مشارك فى العملية التعليمية، ويجب أن يشعر أن دوره مهم؛ لكى يتفاعل مع المعلم فى الوصول إلى الهدف؛ ومن هذه الصفات :

1- أن يشعر الطالب بأنه مشارك؛ وليس متلقيًا .

2- أن يتدرب على المحادثة عبر الشبكة .

3- لديه القدرة على التعامل مع البريد الإلكترونى . عماشة (2008).

واقع تجارب بعض الدول في تطبيق التعلم الإلكتروني في النظام التعليمي

الدولة	التعليم الإلكتروني
الولايات المتحدة الأمريكية	- في دراسة عملية أجريت عام 1993م تبين أن 98٪ من مدارس التعليم الابتدائي، والثانوي في الولايات المتحدة لديها جهاز حاسب آلي لكل9 طلاب، وفي الوقت الحاضر؛ فالحاسب متوافر في جميع المدارس الأمريكية بنسبة (100٪) بدون استثناء، وتعد تقنية المعلومات لدي صانعي القرار في الإدارة الأمريكية من أهم ست قضايا في التعليم الأمريكي، وفي عام 1995م أكملت جميع الولايات الأمريكية خططها لتطبيقات الحاسب في مجال التعليم، وبدأت الولايات في سباق مع الزمن؛ لتطبيق منهجية التعليم عن بعد، وتوظيفها في مدارسها، وعنيت بعملية تدريب المعلمين؛ لمساعدة زملائهم، ومساعدة الطلاب أيضاً، وتوفير البنية التحتية الخاصة بالعملية؛ من أجهزة حاسب آلي، وشبكات تربط المدارس مع بعضها، فضلا عن برمجيات تعليمية فعالة؛ كي تصير جزءًا من المنهج الدراسي.عبدالمجيد(2008). - مدرسة تيمز (E) من التجارب الرائدة في الولايات المتحدة في تطبيق التعليم الإلكتروني، طُبقت تقنيات التعليم الإلكتروني من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية، وبدأ نشاط المدرسة عام 1990؛ من خلال دعمها من إدارة التعليم . - أنشأت مدارس تيمز أول موقع لها على شبكة الإنترنت عام 1994؛ بحيث أتاحت للطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور فرصة الدخول، والإفادة من خدمات الموقع.(2010) - توظيف الأجهزة الإلكترونية؛ لتطوير المواد التعليمية .

الدولة	التعليم الإلكتروني
	– تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية بشكل لا توافقي؛ مثل : البريد الإلكتروني؛ وبذلك يتيح الطريق للدارس أن يختار الوقت المناسب للتعامل مع المادة التعليمية عبر الإنترنت. – إنشاء أول جامعة خاصة، تمنح درجة البكالوريوس في عديد من التخصصات عبر الإنترنت؛ وهي جامعة "فونكس". – تطوير المناهج التعليمية في ضوء الحاجات الحاضرة، والمستقبلية للصناعة، وحقل العمل. –تعد جامعة جونز من الجامعات الإلكترونية الرائدة في الولايات المتحدة الأمريكية التي اعتمدت من قبل هيئة الاعتراف الأمريكية ((NCAAعام 1999. http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=365
اليابان	– بدأت تجربة اليابان في مجال التعليم الإلكتروني في عام 1994م بمشروع شبكة تلفازية، تبث المواد الدراسية التعليمية؛ بوساطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب؛ من خلال (الكيبل)؛ كخطوة أولى للتعليم عن بعد، وفي عام 1995م، بدأ مشروع اليابان المعروف باسم : "مشروع المائة مدرسة"؛ حيث جُهِّزت المدارس بالإنترنت؛ لتجريب الأنشطة الدراسية، والبرمجيات التعليمية، وتطويرها؛ من خلال تلك الشبكة . وفي عام 1995م أعدت لجنة العمل الخاص بالسياسة التربوية في اليابان تقريراً لوزارة التربية والتعليم تقترح فيه أن توفر الوزارة نظام معلومات إقليميا؛ لخدمة التعليم مدى الحياة في كل مقاطعة يابانية، وكذلك توفير مركز للبرمجيات التعليمية، فضلا عن إنشاء مركز وطني للمعلومات، ووضعت اللجنة الخطط الخاصة بتدريب المعلمين، وأعضاء هيئات التعليم علي هذه التقنية الجديدة؛ وهذا ما دعمته ميزانية الحكومة اليابانية للسنة المالية 1997/1996م؛ حيث أقر إعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة، ودعم البحث، والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية، ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة، وكذلك دعم جميع الأنشطة المتعلقة بالتعليم عن بعد، وكذلك في دعم توظيف شبكات الإنترنت في المعاهد، والكليات التربوية؛ لتبدأ – بعد ذلك – مرحلة جديدة من التعليم الحديث. وتعد اليابان – الآن – من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية. – تعد اليابان – الآن – من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية. – عملت المؤسسات التعليمية على استحداث برامج تعليمية عديدة؛ منها: برامج التعلم عن بعد، والتعليم الإلكتروني؛ بسبب الحاجة إلى توفير كوادر علمية مؤهلة قادرة على مواكبة العمل. – عام 1995 أعدت لجنة العمل الخاص في اليابان تقريرا لوزارة التربية والتعليم، تقترح فيه أن توفر الوزارة نظام معلومات إقليميا؛ لخدمة التعليم مدى الحياة في كل مقاطعة يابانية. عبدالمجيد(2008) http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=365

الدولة	التعليم الإلكتروني
ماليزيا	- تهدف ماليزيا إلى تعميم التعليم الإلكتروني في المدارس في جميع أرجاء البلاد. - تتعاون الجامعات الماليزية مع عديد من الجامعات الدولية؛ لتقديم خبرتها في مجال التعليم الإلكتروني / الافتراضي، وكذلك لإعداد مواد تعليمية إلكترونية . - بلغت نسبة المدارس المتصلة، والمرتبطة بشبكة الإنترنت في ديسمبر 1999 أكثر من 90 ٪، وفي الصفوف الدراسية 45٪؛ وتسمى المدارس الماليزية التي تطبق التقنية في الصفوف الدراسية بالمدارس الذكية (Smart Schools). -وضعت لجنة التطوير الشامل الماليزية للدولة خطة تقنية شاملة، تجعل البلاد في مصاف الدول المتقدمة. ومن أهم أهداف هذه الخطة إدخال الحاسب الآلي، والارتباط بشبكة الإنترنت في كل صف دراسي من صفوف المدارس، وكان يتوقع أن تكتمل هذه الخطة (المتعلقة بالتعليم) قبل حلول عام 2000م لولا الهزة الاقتصادية التي حلت بالبلاد في عام 1997م المرتبطة، أما فيما يتعلق بالبنية التحتية فقد رُبطت جميع مدارس ماليزيا، وجامعاتها بعمود فقري من شبكة الألياف البصرية السريعة التي تسمح بنقل حزم المعلومات الكبيرة؛ لخدمة نقل الوسائط المتعددة، والفيديو. عبدالمجيد(2008). http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=365
استراليا	- يوجد في استراليا عدد من وزارات التربية والتعليم؛ ففي كل ولاية وزارة مستقلة؛ ولذا فالانخراط في مجال التقنية متفاوت من ولاية لأخرى، والتجربة الفريدة في استراليا هي في ولاية فكتوريا؛ حيث وضعت وزارة التربية والتعليم الفكتورية خطة لتطوير التعليم، وإدخال التقنية على أن تنتهي هذه الخطة في نهاية عام 1999م، بعد أن تُربط جميع مدارس الولاية بشبكة الإنترنت؛ عن طريق الأقمار الصناعية، وقد حدث ذلك بالفعل؛ حيث اتخذت ولاية فكتوريا إجراءً فريدا لم يسبقها أحد فيه؛ حيث عمدت إلى إجبار المعلمين الذين لا يرغبون في التعامل مع الحاسب الآلي علي التقاعد المبكر، وترك العمل؛ وبهذا حدث فعلياً تقاعد 24٪ من تعداد المعلمين، واستبدال آخرين بهم. - تعد تجربة ولاية فكتوريا من التجارب المميزة على المستوى العالمي؛ من حيث السرعة، والشمول؛ حيث صارت التقنية متوافرة في كل صف دراسي في الولاية، وهدفت وزارة التربية الاسترالية - بحلول عام 2001م- إلى تطبيق خطة تقنيات التعليم في جميع المدارس، وفضلاً عن الأهداف التي حددتها الوزارة؛ فقد أسفرت التجربة عن نتائج إيجابية عديدة. عبدالمجيد(2008) http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=365
بريطانيا	- في بريطانيا ظهرت ما يسمي بـ (الشبكة الوطنية للتعليم) التي رُبط فيها أكثر من: (32.000) مدرسة بشبكة الإنترنت، و9 ملايين طالباً وطالبة، و (450.000 معلم)، وفي هذه الشبكة أُعطي كل طالب، وطالبة عنواناً إلكترونياً، كما يتوقع من عملية التطبيق أنه سيقل العمل الورقي، وسيدرَّب المعلمون، وتُراقَب مستويات أدائهم، كما دُرِّب 10 آلاف

الدولة	التعليم الإلكتروني
	معلم، وزُوِّدوا بأجهزة حاسب نقال، كما جرى توصيل مختلف المواقع التعليمية بهذه الشبكة، وتُرسَل المعلومات، والمواد التعليمية من موقع الشبكة الوطنية إلي المدارس، ويمكن – كذلك – الحصول علي المنهج الدراسي في شكل أقراص مدمجة. عبدالمجيد(2008)
كندا	– تعد كندا من الدول الرائدة في التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، وأتت الحاجة لهذا النوع من التعليم؛ لاتساع رقعة الدولة، واختلاف مستوياتهم التعليمية. – تدعم الحكومة الفيدرالية نشاط الهيئة المختصة بهذا النوع من التعليم ((CANARIA؛ لتسريع التطور الكبير في الإنترنت؛ عن طريق زيادة فاعلية الشبكات؛ لهذا عُنيت الحكومة بشبكات الربط بين المدن، وداخل المدن، وأوجدت مشروعاً وطنياً لهذا الغرض. – وقد بدأت اللجنة الاستشارية للتعلم الإلكتروني ببرنامج أطلقت عليه اسم : (طفرة التعليم الإلكتروني، التحدي الكندي)، ويركز هذا المشروع علي تسريع استخدام التعلم الإلكتروني في التعليم؛ عن طريق زيادة المرونة، ورفع كفاية البرامج التعليمية الإلكترونية في المؤسسات التعليمية الكندية. – في عام (2004) توافر ما يقارب أكثر من مليون جهاز حاسب لأكثر من (5,3) مليون طالب في جميع المراحل؛ أي : بما يعادل حاسوب واحد لكل خمسة طلاب، وتعد نسبة أفضل من متوسط النسبة لدى بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD؛ حيث كانت النسبة 1:31 عبدالمجيد(2008). – وتستخدم 78٪ من المدارس في جميع المراحل وسائل التعلم الإلكتروني، و29٪ من المدارس لذوي الحاجات الخاصة.
ألمانيا	– لا تزال ألمانيا في طور التقدم في مجال التعلم الإلكتروني، ولا تزال من أقل الدول إنفاقًا علي هذا النوع من التعليم؛ مقارنة بالدول الأوروبية الأخرى. – ولا يزال التركيز علي التعليم التقليدي مع الإفادة من بعض مجالات التعلم الإلكتروني. –تمتلك ألمانيا مشروعاً مطوراً للربط اللاسلكي بين الوحدات التعليمية، ومن ضمن مهام ذلك المشروع تشجيع وسائل التعليم الحديثة عبر تلك الشبكات، وقد رُبطت تلك الشبكة بشبكات عالمية تهيئ المجال؛ لتبادل المعلومات فيما بينها. – ومن ضمن المشروعات الألمانية الناجحة الإفادة من تلك الشبكات في توفير المعلومات الوظيفية؛ وهو ما طُوِّر؛ ليشمل التعليم عن بعد. – والتعلم الإلكتروني ليس شائعاً في ألمانيا؛ نتيجة الكثافة السكانية، وتقارب المدن، إلا أن استخدامه لتعليم الكبار تجربة رائدة تلفت الأنظار. عبدالمجيد(2008)

تجربة السويد فى تطبيق التعليم الإلكترونى:

CASES ON CHALLENGES FACING E-LEARNINGAND NATIONAL DEVELOPMENT: Institutional Studies and Practices -2010.

- تعد السويد من أكثر الدول تقدماً في مجال التعليم الإلكتروني؛ فهي تمتلك بنية تحتية قوية، وتستخدم تقنيات عالية، وقد سبقت كثيراً من الدول في هذا المجال؛ لهذا تعد رائدة في هذا المضمار.
- يستخدم نصف الشعب السويدي الإنترنت، و 62٪ من الحاسبات مربوطة بالشبكة العالمية، وتعنى الحكومة عناية كبيرة بالتعليم الإلكتروني، وتطوير التعليم التقليدي، وأوكلت المهمة للهيئة السويدية للتعليم عن بعد التي أنشئت عام 1999م، وهذه الهيئة تدعم التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد.
- تعد السويد من الدول ذات الجاهزية الإلكترونية العالية، وفي تقرير Economist Intelligence units - 2009 جاءت في المركز الثاني، وقد أدركت أن العالم متوجه نحو التعليم الإلكتروني، والتكنولوجيا ، وتقود السويد – بشكل عام – العالم في تقنية ICT؛ برغم الأزمة الاقتصادية التي مرت بها؛ ولكنها أكملت مسيرتها في التطور التكنولوجي.
- ومن التحديات التي كانت تواجهها كيفية التحول إلى التعليم الالكتروني؛ ولكن الخلفية الثقافية، والاجتماعية في السويد كانت داعمة بشكل كبير؛ حيث إن 80٪ من السكان يستخدمون الإنترنت، وكان 50٪ من الأطفال الذين أعمارهم 5 سنوات، وأكثر؛ يستخدمون الإنترنت.
- يعد التعلم الإلكتروني مهمًا لكل طالب، يلتحق بالتعليم الإلزامي في السويد؛ ليكون قادرا على استخدام التكنولوجيا الحديثة؛ كأداة للبحث عن المعرفة، والاتصالات، والإبداع، والتعلم.

96٪– من الأطفال في السويد استخدموا التعلم الإلكتروني، والإنترنت في المدارس .

- يهدف التعلم الإلكتروني في مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية في السويد إلى :

1- التواصل، والتعاون مع أولياء الأمور، ومشاركة أعمال الطالب مع الأهل.

2- استخدام الأطفال الأجهزة الرقمية في مرحلة ما قبل المدرسة.

3- تعليم الأطفال الأخلاق، والآداب العامة، وحسن التصرف؛ من خلال الكمبيوتر، والإنترنت.

4- العمل على مواجهة التحديات في استخدام التعلم الإلكتروني؛ والتي تواجه تطبيقه في هذه المرحلة.

5- تفعيل التعلم الإلكتروني في تعلم علوم الطبيعة، والتقنية، والإعلام، وفي التدريب المهني.

6- تعلم الفنون، العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والحاجات الخاصة، وإدارة المشروعات، برامج التدريب الداخلي.

دراسة في تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات

SURVEY OF SCHOOLS: ICT IN EDUCATION (COUNTRY PROFILE: SWEDEN). November -2012.

- **هدف الدراسة:** قياس أداء البلدان (الاتحاد الأوروبي، والسويد)؛ من حيث الوصول . وهناك دراسة فى استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات فى مقارنة بين السويد، والاتحاد الأوروبى؛ لعل من المفيد تناول هدفها، ونتائجها، والاستخدام الملائم لتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، والمواقف التعليمية؛ فيما يتعلق بالصفوف (4، 8، 11).

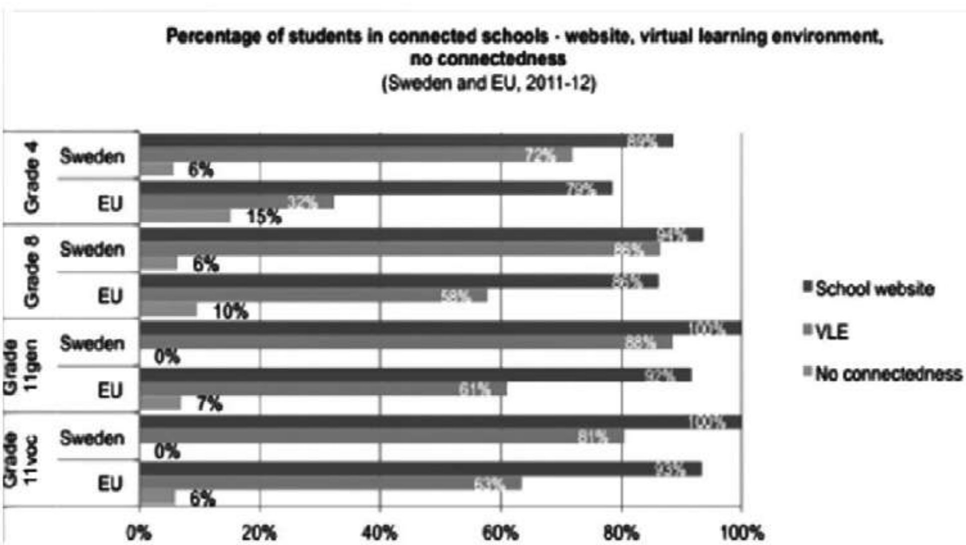
- **النتائج :**

- من الواضح أن متوسط استخدام أجهزة الكمبيوتر المحمولة في السويد أعلى - بكثير- من متوسط الاتحاد الأوروبي

- استـخدام الطلاب أجـهزة الكمـبيوتر في الدروس أعلى من المتـوسط في الاتحاد الأوروبي، واستخدام الهاتف المحمول الخاصة بهم أعلى - بكثير - من متوسط الاتحاد الأوروبي.
- ثقـة كل من : المعلمين، والطلاب في مـهـاراتهم في مـجـال تكنولوجـيـا المعلومات، والاتصالات قريبة من متوسط الاتحاد الأوروبي.
- التنمية المهنية في تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات - على ما يبدو - واحد إلى ثلاثة أيام لكل عامين (حيث السويد أدنى من المتوسط في الاتحاد الأوروبي).
- وفيما يتعلق بتدابير الدعم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في التـدريس، والتـعلم، أقل من الاتحاد الأوروبي في جمـيع الصـفـوف في المدارس؛ ماعدا الصف الثامن.

● النسب المئـوية للطلاب في المدارس التي لديهـا مـوقع على شـبكة الإنترنت في الشكل رقم (1) : في السويد النسبة المئوية أعلى من الطلاب من متوسط الاتحاد الأوروبي.

شكل رقم (1)



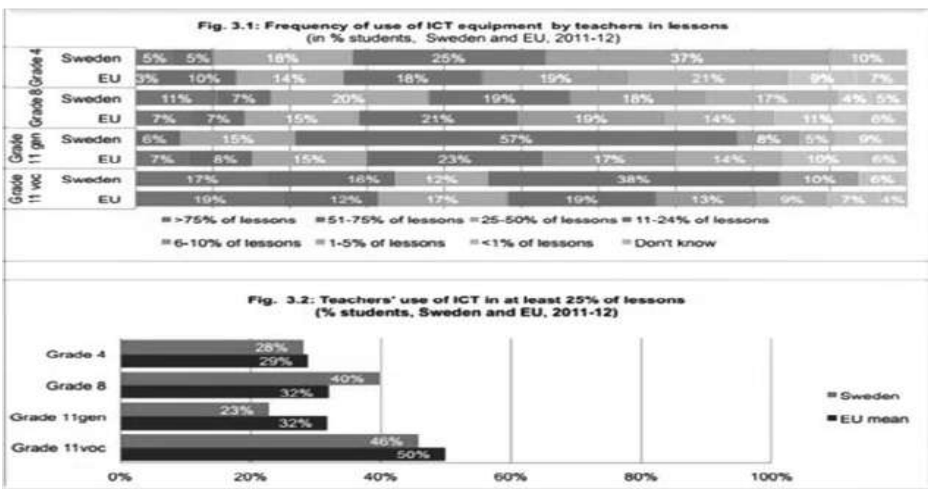
تواتر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جانب فئة المعلمين:

وتعد جاهزية التعليم الإلكتروني في السويد مرتفعة؛ مقارنة بباقي دول الإتحاد الأوروبي؛ كما هو موضح في جدول رقم (1)؛ حيث احتلت المركز الأعلى في الصف الحادي عشر عن باقي الصفوف الأخرى.

تواتر استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات من جانب فئة المعلمين:

- يوضح الشكل رقم (2) أن تكرار استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات عند المعلمين في الصف الثامن قليل؛ مقارنة بالصفوف الأخرى. وأن استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات بعد نادراً نوعا ما 40٪ في الصف الثامن، والاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في الصف 11 المهني؛ حيث نسبته 46٪.

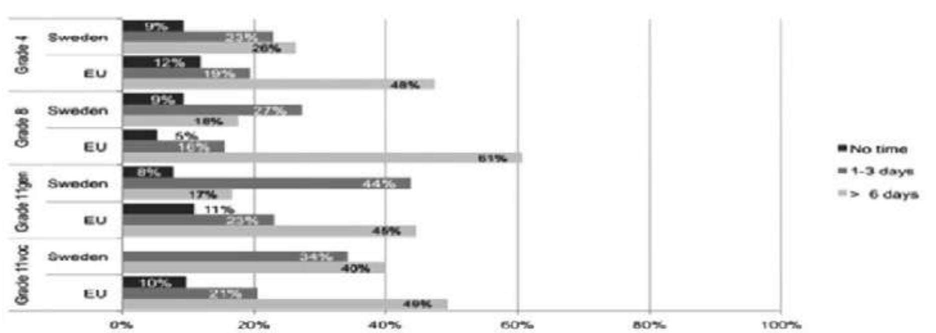
شكل رقم (2)



التنمية المهنية للمعلمين (ساعات التدريب):

يوضح الشكل رقم (3) سعْي دولة السويد نحو التنمية المهنية للمعلمين إلى التعليم الإلكتروني بنسبة تصل فوق 60٪ في صفوفها : الرابع، والثامن، والحادي عشر.

الشكل رقم (3)



ترتيب الدول لعام 2009 في التعليم الإلكتروني؛ من خلال القراءة الإلكترونية :

Economist Intelligence Unit e-readiness rankings and scores, 2009

2009 rank (of 70)	2008 rank	Country	2009 score (of 10)	2008 score	2009 rank (of 70)	2008 rank	Country	2009 score (of 10)	2008 score
1	5	Denmark	8.87	8.83	36	36	Slovakia	6.02	6.06
2	3	Sweden	8.67	8.85	37	37	Latvia	5.97	6.03
3	7	Netherlands	8.64	8.74	38	34	Malaysia	5.87	6.16
4	11	Norway	8.62	8.60	39	41	Poland	5.80	5.83
5	1	United States	8.60	8.95	40	40	Mexico	5.73	5.88
6	4	Australia	8.45	8.83	41	39	South Africa	5.68	5.95
7	6	Singapore	8.35	8.74	42	42	Brazil	5.42	5.65
8	2	Hong Kong	8.33	8.91	43	43	Turkey	5.34	5.64
9	12	Canada	8.33	8.49	44	49	Jamaica	5.33	5.17
10	13	Finland	8.30	8.42	45	44	Argentina	5.25	5.56

شكل رقم (4)

وتعد جاهزية التعليم الإلكتروني في ماليزيا مرتفعة؛ مقارنة بباقي دول العالم؛ كما هو موضح في جدول رقم (4)؛ حيث احتلت المركز 38 من أصل 70 دولة علم 2008، واحتلت المركز 34 عام 2009؛ بمعدل جاهزية أعلى.

http://www.slideshare.net/davidasirvatham/elearning-in-malaysi

التعليم الالكتروني من خلال القراءة الإلكترونية في دول شرق آسيا:

Asia-Pacific

2005 rank in region	2004 rank in region	Country	Overall ranking (of 65)	e-readiness score (of 10)
1	2	Hong Kong	6	8.32
2	3	Australia	10	8.22
3	1	Singapore	11	8.18
4	5	New Zealand	16	7.82
5	4	South Korea	18	7.66
6	7	Japan	21	7.42
7	6	Taiwan	22	7.13
8	8	Malaysia	35	5.43
9	9	Thailand	44	4.56
10	10	India	49	4.17
11	11	Philippines	51	4.03
12	12	China	54	3.85
13	12	Sri Lanka	56	3.80
14	14	Indonesia	60	3.07
15	15	Vietnam	61	3.06
16	16	Pakistan	64	2.93

Source: Economist Intelligence Unit, 2005

شكل رقم (5)

أما على مستوى دول آسيا فقد احتلت ماليزيا المركز 8 في كل من عامي : 2004، و 2005؛ كما هو موضح في جدول رقم (5)؛ بمعدل 5.43؛ وهو مركز متقدم، ويبين مدى توجه المعنيين بالتعليم إلى تبني التعليم الإلكتروني في مدارسها.

http://www.slideshare.net/davidasirvatham/elearning-in-malaysia

مراجع الفصل الرابع

المراجع العربية:

1- البغدادي، زكي أبو نصر، التعليم الإلكتروني عبر الشبكات.. المفهوم والوظيفة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 146(1)، 2011/ 79-98

2- الحيلة، محمد محمود، (2004) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة ط4، عمان

3- ـــــــ، محمد محمود، تصميم التعليم، دار المسيرة، عمان، ط3، 2005م

4- الخان، بدر (2005) استراتيجيات التعلم الإلكتروني . ترجمة علي الموسوي وآخرون، سوريا. دار شعاع .

5- الخليفة، هند: من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية: عرض وتحليل. كلية علوم الحاسب والمعلومات- جامعة الملك سعود ?الرياض.

6- الساعي، أحمد جاسم : " التعليم الإلكتروني والأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها "، ورقة عمل مقدمة (أسبوع االتجمع التربوي) : مارس 2007 م، كلية التربية، جامعة قطر .

7- الشعبي، إسراء بنت محمد خير بن حسن (1432ه). فاعلية مقرر إلكتروني نحوي مدمج في التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالعاصمة المقدسة .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى .

8- الشناق، قسيم : اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق (21)26 ?

9- الشهري، فايز بن عبدالله. "التعليم الإلكتروني في المدارس السعودية : قبل أن نشتري القطار. هل وضعنا القضبان- مجلة المعرفة . ع91. ديسمبر 2002م. ص ص36-432.

10- الفقي، عبداللاه إبراهيم (2011) .التعلم المدمج ?التصميم التعليمي ?الوسائط المتعددة- التفكير الابتكاري، ط1،عمان : دار الثقافة .

11- الفيومي، نبيل، الرئيس، عبدالله بن ميران: التعليم الإلكترونى فى العالم العربى (الواقع والطموحات)، الشركة العمانية، عمان، الأردن، 2004 0

12- القرارعة، أحمد و حجة، حكم (2013) . فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد14، العدد2، جامعة أم القرى.

13- الموسى، عبدالله عبدالعزيز : " التعليم الإلكتروني، مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه "، ورقة عمل مقدمة (لندوة مدرسة المستقبل): أكتوبر 2002 م، كلية التربية، جامعة الملك سعود .

14- الموسى، عبد الله، والمبارك: التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، الرياض، مؤسسة شبكة البيانات. 2005م.

15- الموسوي، علي . استراتيجيات التعلم الإلكترونية . دار النشر للعلوم 2013م .

16- الهادي، محمد محمد، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، الدار المصرية اللبنانية 2005 م.

17- حسن، إسماعيل محمد إسماعيل (2010). مقال منشور بعنوان نماذج لتطبيقات التعليم الالكتروني، مجلة التعليم الإلكترونية، جامعة المنصورة، العدد 5، مارس، ص11.

18- خلف الله، محمد : فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية ,جامعة الأزهر (2010).

19- زيتون، حسن حسين . رؤية جديدة في التعلم - التعلم الإلكتروني - المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم . الرياض، الدار الصولتية للتربية. 2005 م .

20- سالم ,هيفاء : "التعليم الإلكتروني : تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح "ورقة عمل"، 42 أكتوبر 2004 م، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

21- سالم، أحمد. تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض، مكتبة الرشد، 2004م.

22- شبر، خليل إبراهيم، 2003، "أثر استخدام الحاسوب في تعلم مفهوم المول "، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد الرابع. عدد(2)471- 341

23- علي، بدر. التعليم الإلكتروني بين النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي 2007 م.

24- عبداللطيف، أحمد: التعليم الإلكتروني وسيلة فاعلة لتجويد التعليم العالي، كلية العلوم، جامعة بابل.

25- عبدالمجيد، حذيفة: تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية(2008)/ دراسة، الدنمارك.

26- عماشة، محمد عبده راعب (2008) .التعليم الإلكتروني المدمج ، مقال منشور، مجلة المعلوماتية، العدد 21، جامعة القصيم .

27- عوض، حسني وأبوبكر، إياد (2009) . أثر استخدام نمط التعلم المدمج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة / دراسة، فلسطين : جامعة القدس .

28- كافي، مصطفى يوسف : التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي، 2009م.

29- مداح، سامية: التعليم الإلكتروني، كلية التربية، جامعة أم القرى.

30- موسى، هاني محمد يونس، دور التعلم الإلكتروني في بناء مجتمع المعرفة العربي، "دراسة استشرافية، 2007.

المراجع غير العربية :

1. Ambroze, D. (2010) , How learning Works, University of Pitsburgh

2. Aldhafeeri,Fayiz, "Social Behavior and Personality": an international journalÅ, Vol. 34, No. 6

3. Gary.J Conti (2011), Learning Strategy Preference and Personality Type : Are They Related?, Journal of Adult Education, 40, 2.

4. Nikolaos, D.& Andreatos, A. (2007): Advancing Electronic Assessment, International Journal of Computers, Communications & Control,. 2, 1, 56-65

5. Nola , Campbell , School of Education , University of Waikato

مواقع من الإنترنت

1- مجلة التعليم الإلكتروني جامعة المنصورة العدد الثالث:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=159&sessionID=12#

تم الاسترجاع: 6/ 5/ 2014

2- الموسوعة العربية

http://www.arab-ency.com/-2
index.php?module=pnEncyclopedia&func=display_term&id=14863

تم الاسترجاع: 23/ 4/ 2014

3- التعليم الإلكتروني في كندا

http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/StateELearning.html

تم الاسترجاع : 1/ 5/ 2014

4-ترتيب الدول لعام 2009 في التعليم الإلكتروني من خلال القراءة الإلكترونية

http://www.slideshare.net/davidasirvatham/elearning-in-malaysia

تم الاسترجاع 12/ 5/ 2014

5- التعليم الإلكتروني من خلال القراءة الإلكترونية في دول شرق آسيا

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=365

تم الاسترجاع: 12/ 5/ 2014

6- دراسة السويد

SURVEY OF SCHOOLS: ICT IN EDUCATION(COUNTRY PROFILE: SWEDEN) November 2012

تم الاسترجاع: 23/ 4/ 2014

7- نموذج السويد

CASES ON CHALLENGES FACING E-LEARNINGAND NATIONAL DEVELOPMENT: Institutional Studies and Practices -2010

تم الاسترجاع: 2/ 5/ 2014

5 الفصل الخامس

التعليم المهني

5

إعداد : ندى العميرة، نورا المطيري، منال الحميدة

الفصل الخامس

التعليم المهني

مقدمة

يحتل التعليم المهني مكانة بارزة في وقتنا الحاضر؛ حيث يعد أحد الركائز المهمة في مجال إعداد القوى العاملة، وتأهيلها، وتنميتها، وزيادة إنتاجيتها. وقد برزت أهمية التعليم المهني، والتدريب عالميا في أوائل الثمانينيات بعد زيادة معدلات البطالة، وانخفاض الطلب على القوى العاملة غير المدربة؛ حيث بدأت سائر المجتمعات في مواجهة هذه المشكلة؛ بتوفير مستوى جيد من المهارة؛ من خلال تدريب القوى العاملة، وتعليمها؛ لسد حاجة سوق العمل في مختلف المهن.

مفهوم التعليم المهني

وعند الحديث عن التعلم المهني لابد من التطرق إلى عديد من مفهوماته؛ ومن بينها :

1. التعليم المهني هو : ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي، وإكساب المهارات، والمعارف المهنية للطلاب؛ والذي تضطلع به مؤسسات تعليمية نظامية بمستوى الدراسة الثانوية؛ لإعداد عمال ماهرين في مختلف التخصصات الصناعية، والزراعية، والصحية، والإدارية، والتجارية، ولهم القدرة على التنفيذ، والإنتاج، ويكونون حلقة وصل بين الأطر التقنية (الذين تعدهم معاهد التعليم التقني)، والعمال غير الماهرين في هرم القوى العاملة. (الزوبعي، والجنابي، 2003).
2. بينما ترى منظمة اليونسكو أن مفهوم التعليم المهني يرجع إلى جوانب

العمليات التربوية التي تتضمن -فضلاً عن التعليم العام - دراسة علوم تطبيقية، وعلوم مرتبطة بها، واكتساب مهارات عملية، ومواقف، وفهم، ومعرفة مرتبطة بوظائف في قطاعات مختلفة في الحياة الاقتصادية، والاجتماعية (Mar , 2011)

3. ورأى آخر أنه : نوع من التعليم يعد أفراداً مهرة في مجالات تقنية، ومهنية متعددة، ويقدم تدريبا عمليا؛ لتنمية المهارات التي يتطلبها العمل، ويقدم هذا النوع من التعليم الدراسة النظرية المتعلقة بالمجال مع التركيز على الجانب العملي. (الزامل، 1432)

4. التعليم المهني هو التطور الملحوظ، والمعترف به للمعرفة، والمهارات الأساسية للقوى العاملة في مكان ما، ويكون على مستويات (Foks, 1990)؛ حيث يعد العمالة اللازمة فى كثير من قطاعات الخدمات، والإنتاج.

ويمكن اقتراح التعريف الآتي للتعليم المهني:

هو جزء متكامل من التعليم العام، يعد الأفراد للميدان الوظيفي، ومن خلاله تُكتَسَب مهارات معرفية؛ ومن ثم تطبيق عملي لهذه المهارات فى قطاعات مختلفة، تمثل كل قطاعات المجتمع.

ومن الضروري -أيضا- التطرق إلى مجموعة من المفهومات المرتبطة بالتعليم المهني؛ ومنها:

أولا: التربية المهنية

هي نتاج الجهد الكلي للتعليم؛ إذ يقع على عاتق كل معلم في كل مرحلة دراسية تزويد طلابه بمعارف، ومهارات، واتجاهات ذات صلة بتخصصه؛ وبذلك فكل طالب يكتسب مهارة ذات صلة بمهنة، أو تخصص معين، تصقل؛ من خلال التوجه إلى التمهن، والاحتراف في تلك المهنة لاحقا، ولا يكون ذلك إلا بالالتحاق بالمعاهد، أو المدارس الصناعية، أو الجامعات، أو مراكز التدريب؛ ولذلك فالتربية المهنية تمارس دورها؛ من خلال التخصصات المتعددة في مراحل متعددة من التعليم، يمر بها الطلاب. (عايش، 2009)

تعدى مفهوم التربية المهنية العلم الأكاديمي، ووصل إلى عالم العمل؛ فالتربية المهنية هي ذلك المبحث الذي يقدم للطالب خلال المرحلة الأساسية؛ وتحديدا من الصف الأول الأساسي حتى العاشر الأساسي. وهي جزء من التعليم العام؛ حيث تهدف إلى تهيئة الطالب، وتوعيته، وإعداده؛ لاكتساب المهارات العملية، والمفهومات المرتبطة بها في جوانب مهنية متعددة، تخدم برامج إعداد الطلاب؛ ليكونوا أفراداً منتجين لديهم قاعدة عريضة من المهارات، تساعدهم في التكيف مع الحياة، ومتطلباتها. (بدرخان، 2011) كما أنها ترتبط بالقيم اللازمة لمارسة أى مهنة إلى جانب المعرفة المتصلة بذلك.

ثانيا: التوجيه المهني

ويسبق عملية التدريب، والإعداد المهني، ويرافقها، ويعد من العمليات المكملة نشاطات التدريب، والإعداد المهني. ومن أهدافه أنه يساعد الفرد في اختيار مهنة المستقبل، والاندماج في محيط العمل، وتيسير عملية التدريب. إن الأمر يتعلق بتوجيه الطالب إلى المهنة التى تتفق مع قدراته، واستعداداته.

التوجيه المهني، وعلاقته بالتربية المهنية:

يبدأ التوجيه المهني؛ كعملية ممهدة للتربية المهنية، ويستمر مصاحبا إياها؛ حتى ينمو الفرد في أحسن الظروف المناسبة، ويتحدد الفارق بينهما بالهدف؛ فإذا كان الهدف مساعدة الفرد في اختيار مهنة، والإعداد لها، ودخوله فيها؛ كانت العملية توجيها مهنيا. أما إذا كان الهدف هو الإعداد لمهنة مختارة؛ كانت العملية تربية مهنية، أو تأهيلا مهنيا. (بدرخان، 2011).

ثالثا: التعليم التقني

وهو للفئات العمرية (18–20) سنة؛ وهو تعليم نظامي يحدث في مؤسسات، ترتبط بهياكل التعليم بصورة مباشرة، أو غير مباشرة؛ ويجرى فيه إكساب المهارات العملية، وإعطاء المعارف النظرية بصورة تتناسب مع متطلبات العمل. ويستطيع التقني - بعد إكمال برنامج الإعداد المقرر- الانتقال إلى

سوق العمل المنتج ضمن مجموعات القوى العاملة التي تختلف مستويات مهاراتها، ومعارفها باختلاف الأعمال، والمهام التي تتوافر في الصناعة، والزراعة، والخدمات المختلفة. (الزوبعي، والجنابي 2003)

وقد دعت الحاجة إلى التعليم التقني بعد دراسة أجرتها اليونسكو أعطت فيها فكرة جيدة عن طبيعة المهام، والواجبات الوظيفية، والمهنية التي يجب أن يؤديها التقني في موقع العمل مع التركيز على مجموعة أطلق عليها المهارات الأربع؛ وهي : (الزوبعي، والجنابي 2003)

1- مهارات الاختصاص.

2- مهارات النظم، والتقنيات المتبعة في العمل.

3- المهارات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية، والعلاقة مع الآخرين.

4- المهارات الذهنية؛ كالتصور، والتحليل، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات.

النشأة التاريخية للتعليم المهني

تحققت النهضة التعليمية، وتحقق معها التطور في جوانب متعددة، تتعلق بالتعليم المهني؛ إذ يعود تاريخ التعليم المهني إلى أكثر من أربعة آلاف سنة مضت من الحياة الإنسانية؛ عندما كان يطلق عليه : المصانعة. ثم انتشرت المدارس التي تؤهل الطلاب نظريا، وعمليا، ويجرى- من خلالها - التدريب، والتدرب على المهن في مواقع العمل؛ عن طريق التقليد، وكان صموئيل هارتلب أول من خطط لتأسيس كلية للزراعة في إنجلترا. (عايش، 2009).

وقد كان تعلم المهن، والحرف في المجتمع الفرعوني (4000 ق. م) تعلما انتقائيا يخضع لسلطة الكهنة، ولم يكن مفتوحا للجميع؛ حيث كان التعليم المهني، والفني مرتبطًا بالجوانب العسكرية في الحضارة الفرعونية، أما الشعوب القديمة التي سكنت بلاد الشام قبل الإسلام؛ فقد كان التعليم المهني متمركزا

حول العناية البالغة بالزراعة، وميادينها المختلفة، والعناية بالماشية، واشتهرت بصناعة المنسوجات الصوفية، والكتانية، والحريرية، فضلا عن بعض الفنون العمرانية. (أبو شعيرة، 2008)

في القرنين : الثامن عشر، والتاسع عشر أخذت الأفكار النظرية تقل شيئا فشيئا؛ حيث أظهرت مدارس في بريطانيا ضرورة ارتباط الخبرات النظرية بالممارسة العملية، وظهرت القاعدة الفلسفية التي تقول : "إن التجربة العملية تنبع من الفكرة النظرية" ، وقد صارت هذه الفكرة بمثابة مؤشر حقيقي للتطور التاريخي لمفهوم التربية المهنية في البلاد الغربية خلال هذين القرنين، وعلاقة هذا المفهوم بالتعليم العام. (أبو شعيرة، 2008).

وقد عُقد المؤتمر العام لليونسكو عام 1974 في باريس في دورته الثامنة عشرة الخاصة بالتعليم المهني، والتقني؛ حيث كان التركيز على ضرورة إدخال العنصر المهني العملي للمناهج المدرسية، ووصفت النظام التعليمي الذي يغفل العنصر المهني في مناهجه بأنه نظام تربوي قاصر، وغير متوازن. (السيد، 2009).

وفى الولايات المتحدة الأمريكية صدر قانون يقضي بإلزامية التعليم في كل ولاية، وعلى التلاميذ الأغنياء، والفقراء، وحتى الهنود منهم، وأن تتضمن مقرراتهم الدراسية مجموعة من المواد المهنية، والحرفية التي تناسب اهتمامات التلاميذ. كما أُدخلت الأعمال الزراعية، والصناعية، والتجارية في التعليم النظامي؛ وبذلك أخذت بدائل المصانعة في الظهور، وقادت إلى إدخال الأعمال الحرفية في التعليم النظامي في مختلف بلدان العالم. (أبو شعيرة، 2008).

ويشير - أيضا - كثير من وثائق اليونسكو إلى أن كثيراً من الدول المتقدمة صناعيا ?مثل: كوريا واليابان- قد أدخلت إلى مناهجها مادة التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي؛ فتدرس بعض المقررات المهنية كمواد إجبارية؛ مثل : الأعمال اليدوية في سنغافورة، والتربية الحرفية في السويد، والأشغال اليدوية، أو الفنون التطبيقية في كوريا، والمهارات اليدوية في هولندا، والأشغال اليدوية في اليابان. (السيد، 2009)

أما على مستوى الوطن العربي؛ فتعود جذور التعليم المهني النظامي إلى بداية الخمسينيات من القرن من القرن الماضي؛ حيث كان هناك عدد محدود من المدارس المهنية المنتشرة في الوطن العربي كان أولها في مصر عام 1880، وظل التعليم المهني في حالة مستمرة من التطور إلى أن صار رديفا قويا لسائر أنواع التعليم. وهو في هذا القرن يشهد ازدهارا لم يشهده من قبل، وما المدارس الصناعية، ولا مؤسسات التدريب المهني، ولا الكليات، ولا الجامعات إلا مظاهر تحكي قصة التطور، وتقدم أدلة على أن التعليم المهني يقع في المراتب الأولى في مصفوفة التعليم الحديث. (عايش، 2009).

نظم التعليم المهني، وأنماطه

ثمة طرق متعددة للتعليم المهني، والتقني؛ ففي بعض النظم يقضي الطالب فترة التعليم، أو التدريب في المدارس، ومراكز التدريب المهني فقط، كما يمكن أن يقضي الطالب جزءا من فترة التعليم، أو التدريب في المدرسة، أو مركز التدريب، والجزء الآخر في مواقع العمل، والإنتاج (النظام الثنائي)، أو التلمذة الصناعية، والنوع الثالث هو أن يقضي المتدرب فترة التدريب في موقع العمل، والإنتاج. (حلبي، 2012)

ويوجَّه غالبية الطلاب في الدول الصناعية المتقدمة إلى التعليم المهني؛ حيث تعتمد نظم تعليمها على قاعدة واسعة من التعليم المهني؛ حيث يتفرغ الطلاب تفرغا كاملا له؛ كالتعليم بالدوام الجزئي، أو المسائي، أو المراسلة، أو غيرها.

ويتشابه موقع التعليم المهني في السلم التعليمي في معظم الأقطار العربية؛ حيث يشمل السنوات الدراسية التي تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم العالي. ومدة الدراسة في التعليم المهني هي ثلاث سنوات في الغالب، وتظل هناك بعض الاختلافات في الأقطار العربية.

ويتشابه موقع التعليم التقني في السلم التعليمي في الأقطار العربية؛ حيث

تتراوح مدة دراسته ما بين (2–3) سنوات في كليات، أو معاهد ما بعد المرحلة الثانوية. وغالبا ما تكون شروط القبول النجاح في الثانوية العامة، أو الثانوية المهنية. وقد يسمي التعليم التقني باسم آخر؛ وهو: "التعليم الفني".

أهداف التعليم المهني

وعند الحديث عن أهداف التعليم المهني، لابد من توضيح بعض المفهومات المتداخلة؛ لنبيِّن الاختلافات فيما بينها؛ فالتعليم المهني هو المفهوم بشكل عام، ويشمل كل أشكال التعليم التي تهدف إلى اكتساب المؤهلات ذات الصلة بمهنة معينة؛ سواء أكانت فنية، أم تقنية، أم يدوية، أو التي توفر التدريب اللازم، والمهارات المناسبة لهذه المهنة؛ حيث تجعل الطلاب قادرين على ممارسة هذه المهنة، أو الحرفة، أو النشاط، بصرف النظر عن العمر، ومستوى التدريب، وحتى لو كان البرنامج التدريبي متضمنًا -كذلك- العناصر العامة للتعليم. (Kotsikis, 2007)

أما التدريب المهني فيكون جزءاً من التعليم المهني؛ حيث أنه يوفر المعرفة المهنية المتخصصة، والمهارات التي تعزز الكفاية المهنية للمتدرب، ويشمل ذلك كل البرامج المقدمة للتدريب المهني. ويمكن اعتبار التدريب المهني أنه النشاط، أو مجموعة من الأنشطة التي صممت؛ لنقل المعارف النظرية،وأيضا المهارات المهنية المطلوبة لبعض أنواع الوظائف. (Kotsikis, 2007)

وقد انصبت أهداف التعليم المهنى على هذين المفهومين السابقين؛ فمثلا : التعليم المهني يكوِّن الإطار الأشمل؛ بوضع الأهداف النظرية؛ كسياسة تعليمية لدولة معينة؛ بحيث تكون الأهداف مرتبطة بحاجة الدولة من التخصصات، في حين أن التدريب المهني جزء من التعليم المهني؛ وهو الجانب العملي من هذه السياسة التعليمية. (Efstratoglou & Nikolopoulou, 2011)

وتعد الأهداف الرئيسة للتعليم، والتدريب المهني مركزة على تطوير المعرفة

المهنية، والمهارات اللازمة لممارسة المهنة، وتلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة باستمرار، وإدماج الطلاب في الحياة المهنية، وفي المجتمع كذلك (Mortaki, 2012)

وهناك ثلاثة أهداف رئيسة؛ وهي أولاً: تلبية احتياجات المجتمع من القوى البشرية في مختلف التخصصات المهنية، وما يحقق ذلك للدولة من نمو اجتماعي، وثقافي، واقتصادي. ثانياً: تلبية احتياجات الأفراد؛ بتوفير مجالات مهنية متنوعة، ومتعددة، تشبع طموحات الأفراد، وحاجاتهم. ثالثاً: إضفاء معنى إيجابي على مختلف المعارف ح من خلال ربط النظرية بالتطبيق، والدراسة بالحياة. (أبوشعيرة، 2008)

ويتلخص التعليم المهني في عدة أهداف رئيسة؛ منها : إعداد الأيدي العاملة الماهرة، والمؤهلة في مختلف التخصصات التي تحتاجها الدولة، والتقليل من الاعتماد على الأيدي الماهرة الأجنبية، وما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية، واقتصادية، وثقافية، ورفع قدرات القوى العاملة في المجتمع، ومهاراتها، وسد احتياجات المجتمع، وتحقيق أهدافه.(الزوبعي، الجنابي، 2003)

وتكمن – أيضاً – أهداف برامج التعليم المهني في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين لاحترام العمل، والمواءمة بين المهارات التي يحصل عليها الطالب – عن طريق التعليم المهني- وحاجات المجتمع، ومتطلباته؛ سواء الاجتماعية، أو الاقتصادية، وتعزيز قدرات الدارس في المهارات في مختلف مجالات العمل، والإنتاج، وتهيئة الدارس للاندماج فى الحياة العملية، وتطرقت إلى الاتجاه نحو العمل الجماعي، والانسجام مع مبدأ التعليم المستمر، والتربية المستدامة؛ بالنظر إلى التعليم المهني على أنه حلقة من حلقات نمو الفرد المتواصل. (بدرخان، 2011)

وأخيرا يمكن تلخيص أهم أهداف للتعليم المهني؛ كما جاءت في المراجع التي ذكرناها سابقًا وهذه الأهداف هي الأكثر ذكرًا، وتكرارًا؛ وهي كالآتي:

1- تطوير، وتنمية المعارف، والمهارات الأساسية اللازمة لممارسة مهنة معينة، وإعداد الأيدي الماهرة، والمدربة لهذه المهنة.

2- تلبية احتياجات المجتمع، ومتطلباته الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية؛ بإعداد ما يحتاجه المجتمع من قوى بشرية؛ لينمو، ويزدهر.

3- إعداد أفراد ماهرين، ومؤهلين في مختلف التخصصات التي تحتاجها الدولة؛ للمواءمة مع سوق العمل.

4- تلبية احتياجات الأفراد؛ من خلال توفير فرص عمل وظيفية، ورفع القدرات، والمهارات لديهم في هذه المهنة، وإدماجهم في حياتهم المهنية؛ ومن ثم إدماجهم في المجتمع.

5- الربط بين النظرية، والتطبيق؛ ويتجلى ذلك عند إعداد العاملين المدربين في مجال تخصصهم.

التعليم المهني في بعض الدول

1- التعليم المهني في البرازيل:

منذ عام 1997 كان التعليم المهني، والتقني أحد المحاور الأساسية في الإجراءات لمكتب اليونسكو في البرازيل؛ لنشر الأفكار، وتقديم الدعم؛ لتحديد السياسات العامة؛ لتلبية احتياجات المجتمع، وتحسين النظام التعليمي البرازيلي.

وذكر (Downie, 2011) في مقال له أن التعليم المهني في البرازيل يتوسع؛ لتلبية مطالب الاقتصاد المزدهر، وأن معاهد التعليم المهني زادت إلى ما يقرب الثلاثة أضعاف خلال الثمانية سنوات الأخيرة.

كما ذكر أنه منذ تسعة أعوام كان عدد الطلاب في التعليم المهني 102 ألف طالب، أما اليوم فبلغ عدد الطلاب في التعليم المهني 401 ألف طالب، كما أن الميزانية المخصصة للتعليم المهني ارتفعت خلال الثمانية أعوام من 385 مليون دولار إلى 3.5 بليون دولار، ومن الجدير بالذكر أن نظام التعليم المهني في البرازيل بدأ منذ عام 1909.

ولعل عناية الحكومة البرازيلية، وكافة قطاعات الدولة، ومؤسساتها

بالتعليم المهني؛ ترجع إلى انتهاج الاقتصاد البرازيلي نظام "اقتصاد السوق"؛ حيث إنه اقتصاد حر، ويعتمد على التصدير.

2- التعليم المهني في المكسيك:

- يتكون التعليم الثانوي في المكسيك من الثانوية الدنيا لمدة 3 سنوات؛ وهي إلزامية مجانية، والثانوية العليا مقابل رسوم؛ ومدتها 3 سنوات، وتتفرع الثانوية العليا إلى تعليم أكاديمي، أو تعليم مهني، ويستطيع التلميذ أن يكمل في أي من المسارين في التعليم الجامعي فيما بعد.
- وذكرت دراسة (kis,hoeckel ,santiago.2009) أن التعليم المهني كان حكرًا على المؤسسات الفدرالية؛ فقد كانت مسئولة عن التعليم بشكل عام؛ من تعميم مناهج، واختيار معلمين، وفي أواخر 1980، وخلال 1990 ظهرت اتجاهات الانفتاح الصناعي، وتعزيز الخصخصة؛ وهذا الشيء فتح المجال أمام كثير من المؤسسات؛ للمشاركة في التعليم المهني.

والتعليم المهني في المكسيك مقسم حسب المؤسسة التابع إياها؛ كما ورد في دراسة (kis,hoeckel ,santiago.2009):

جدول رقم (1)

نوعية	مركزية	لا مركزية	لا مركزية فدرالية	لا مركزية الولايات
الجهات التابعة إياها	1-الإدارة العامة للتدريب المهني في العمل. 2-الإدارة العامة للتعليم المهني في الثانوية. 3-الإدارة العامة للتعليم التكنولوجي، والصناعي. 4-الإدارة العامة للتعليم التقني. 5-الإدارة العامة للتعليم التكنولوجي. 6-الإدارة العامة لمؤسسات التعليم التكنولوجي. 7-الإدارة العامة للعلوم التكنولوجية.	1-مؤسسة الصناعة الوطنية. 2- مركز تطوير الهندسة الصناعية.	1-الكلية الوطنية للتعليم المهني CONALEP 2- مركز التعليم الصناعي. 3-مركز البحوث، والإرشاد الطلابي IPN	1- الهيئة العامة للتدريب من أجل العمل. 2-كليات العلوم التكنولوجية. 3 -العلوم التكنولوجية للتعليم العالي.
لمحة سريعة عن المؤسسات.	- هي مؤسسات تعتمد بشكل مباشر على الحكومة الفدرالية، وتتبع بشكل مباشر وكيل وزارة التعليم المتوسط. - تقدم أنواعًا مختلفة من التعليم المهني، ومن التدريب القصير الذي يعتمد على توفير أيدي عاملة في مجال معين .	-هي مراكز غير رسمية، تتبع أمين التعليم العام. -لديها صلاحيات محددة، وإدارة خاصة.	- هي مؤسسات رسمية، وقانونية لديها ميزانيتها الخاصة، وتعد من الهيئات المستقلة، لها صلاحية في وضع مناهجها، وتنظيم أنشطتها.	- هي مراكز تعتمد على دعم الولاية، وتقدم برنامجًا واسعًا في التعليم المهني.

وينقسم التعليم المهني إلى ثلاثة نماذج :

1- التدريب من أجل العمل ISCED؛ ويكون على مرحلتين، أو مستويين؛ أولاً : برنامج تدريبي قصير لمدة 3 إلى 6 شهور، وتكون المناهج حوالي 50٪ نظرية، و50٪ تدريبية، وبعد الانتهاء من البرنامج ينخرط الطلاب في سوق العمل؛ كأيدي عاملة متخصصة، وهذا البرنامج غير مدعوم من قبل الدراسات العليا. وفي الغالب أكثر الذين يلتحقون بهذا البرنامج هم الذين استطاعوا اجتياز التعليم الابتدائي، ولم يجتازوا الثانوية الدنيا.

2- أما بالنسبة للذين اجتازوا الثانوية الدنيا؛ فيمكنهم الاختيار بين مسارين من التعليم المهني، ويكون على 3 مستويات خلال 3 سنوات دراسية، يحصل فيها الطالب على درجة البكالوريوس، ومسارات التعليم المهني؛ هي:

أ - برنامج العلوم التقنية؛ ويقدم البرنامج 35٪ مواد عامة، و65٪ تدريب مهني، والتلاميذ مطالبون - في هذا المسار- بإكمال 360 ساعة من التدريب العملي.

ب - برنامج العلوم التكنولوجية؛ ويضم حوالي 60٪ من المواد العامة، و40٪ من التدريب المهني.

نقاط القوة في نظام التعليم المهني في المكسيك:

1- تقديم منح تدريبية في العلوم التكنولوجية للطلاب المميزين؛ مما يشجعهم على التميز.

2- يقدم التعليم المهني بعض البرامج التي تمنح فرصاً للطلاب الذين يعيشون في المناطق الفقيرة لإكمال تعليمهم؛ مثل : برنامج mobile training.

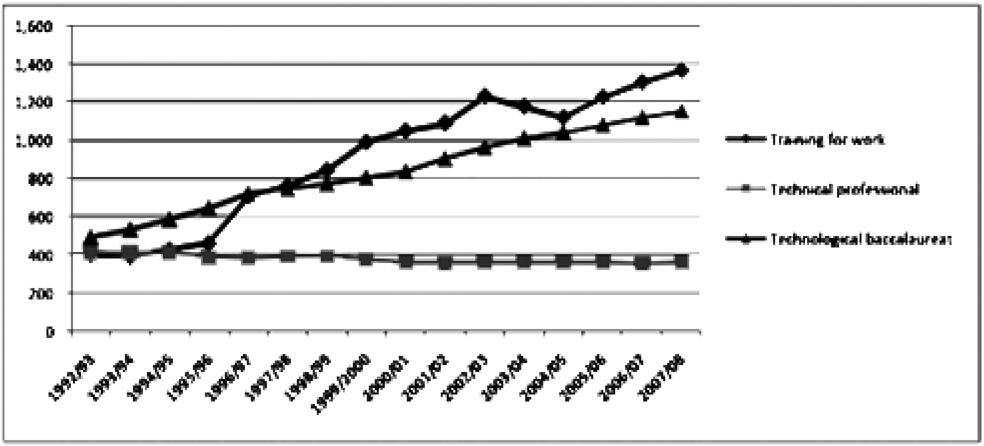
3- اليسر في التنقل في النظام التعليمي؛ بسبب دمج التعليم المهني في التعليم المستمر.

4- هناك أمثلة رائعة على الشراكة بين التعليم المهني، وأرباب العمل؛ مثل : مشروع playa del carman، الذي يضمن للطلاب فرص العمل بعد التدريب.

بعض الإحصائيات :

Figure 1.1: Enrolments in upper secondary VET in Mexico

Thousands of students, 1992-2008



كما هو موضح في الشكل رقم (1)؛ فإن معدلات القيد في مدارس التعليم، والتدريب المهني الثانوي في المكسيك ارتفعت من عام 1992 إلى عام 2008؛ وهذا يدل على توجه الطلاب نحو التعليم المهني الثانوي في المكسيك.

التعليم المهني في شيلي :

ينقسم التعليم الثانوي في شيلي إلى (المتوسط) (الثانوي) .

من المرحلة المتوسطة يتشعب الطالب إلى ثلاثة أنواع من التعليم؛ إما :

1- الثانوي العام.

2- الثانوي الفني.

3- الثانوي المهني الموسمي.

أما في المرحلة الثانوية فيتشعب الطالب؛ إما في:

1- العلوم الإنسانية : حيث يمكن للطلاب من الصف الحادي عشر اختيار

موضوع في العلوم (الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء)، أو العلوم الإنسانية (الأدب، والتاريخ، والفلسفة).

2- العلوم التقنية، والمهنية؛ ومدتها أربع سنوات.

والمدارس التي تقدم البرامج التقنية، والمهنية عديدة؛ منها:

1- المدارس الصناعية؛ حيث تقدم: الكهرباء، والميكانيكا، والإلكترونيات، والمعلوماتية.

2- المدارس التجارية؛ وتقدم: الإدارة، والمحاسبة، وغيرها من الأمور التجارية.

3- المدارس الفنية؛ وتقدم : الأزياء، والطبخ، والحضانة، وما شابه.

4- المدارس المتعددة؛ وتقدم : وظائف لأكثر من واحدة من تلك المذكورة أعلاه.

وذكرت (منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية، OECD 2009) نقاط القوة، والتحديات، والخيارات المتعلقة بالسياسات في نظام التعليم المهني، والتدريب في شيلي؛ وهي :

1- أنها كانت مدعومة باقتصاد ديناميكي، مع نمو الناتج المحلي الإجمالي في المتوسط 6٪ خلال العقدين الماضيين؛ ولكن شيلي لم تنجو من التباطؤ الاقتصادي العالمي في عام 2009.

2- يضع المجتمع قيمة عالية للتعليم، والتدريب، مع قوة الطلب الاجتماعي على التعليم المهني، وزيادة سرعة المشاركة في التعليم ما بعد الإلزامي؛ وكانت معدلات التخرج من الثانوية العليا أعلى من 46٪ في عام 1995 إلى 71٪ في عام 2007.

3- التزام الحكومة تطوير نظام التعليم، والتدريب المهني، وإصلاحهما؛ ويتضح هذا من خلال الأعمال الأخيرة للجنة التعليم، والتدريب المهني؛ حيث أنشأت "المجلس الوطني" للتعليم، والتدريب المهني.

ومن التحديات التي تواجه شيلي:

1- ضعف العناصر المختلفة لنظام التعليم، والتدريب المهني؛ سواء أكان ذلك من الناحية المؤسسية، أم المناهج الدراسية.

2- مهارات القراءة، والكتابة، والحساب للأطفال البالغين من العمر 15 سنة في شيلي؛ ليست قوية كما ينبغي أن تكون، ومن المرجح أن تسبب لهم مشكلات في المستقبل عند التحاقهم ببرامج التعليم، والتدريب المهني. .

3- عديد من طلاب المرحلة الثانوية العليا من التعليم، والتدريب المهني؛ لا يشاركون في التدريب في مكان العمل، كما أن الآليات اللازمة لضمان جودته ضعيفة.

السياسة العامة لمواجهة التحديات :

1- المشاركة بانتظام مع أرباب العمل، والنقابات؛ لتطوير برامج التعليم المهني، وقد يشمل ذلك اتباع نهج تدريجي للتنفيذ؛ لضمان الإفادة الكاملة لجميع أصحاب المصلحة.

2- التأكد من قوة برامج المناهج الدراسية للتعليم، والتدريب المهني، وأنها ذات نوعية جيدة؛ لضمان اكتساب الطلاب المهارات العامة.

3- تحديد نقاط الضعف لبرامج التعليم، والتدريب المهني، ومحاولة تجاوزها.

4- المبادرة بتشكيل المجلس الوطني للتشاور بين نظام التعليم، والتدريب المهني، وبين الصناعة.

5- بذل جهود منتظمة؛ لتشجيع التدريب في مكان العمل في كافة أجزاء منظومة التعليم، والتدريب المهني، ووضع معايير الجودة الفعالة؛ للتدريب مكان العمل.

التعليم المهني في اليابان:

ذكرت دراسة (منتدى الرياض الاقتصادي، 2011) أن مسارات التعليم الياباني؛ هي:

1- التعليم الثانوي الأكاديمي العام: ويمثل هذا المسار البنية الأساسية للتعليم الثانوي؛ إذ يلتحق به نحو 73 ٪ من الطلاب.

2- التعليم الثانوي المهني: هو ثاني أهم أشكال التعليم الثانوي؛ إذ يلتحق به نحو27٪؛ ويتكون هذا المسار من ثلاث سنوات دراسية، يمكن أن يلتحق بعدها الطلاب بالكليات التقنية لمدة سنتين دراسيتين إضافيتين، ويقوم التعليم - في هذه المرحلة - على تعليم أكاديمي في نصفه الأول، وتعليم مهني في نصفه الآخر. ومن الجدير بالذكر أن نحو 80 ٪ من خريجي هذا التعليم يلتحقون - مباشرة - بسوق العمل بعد تخرجهم، و20 ٪ منهم يتابع دراسته في الكليات التقنية.

3- التعليم الثانوي بالمراسلة: والتعليم - في هذه المرحلة - أربع سنوات؛ ويلتحق به الطلاب بشكل غير متفرغ، ويعادل - في مجمله - السنوات الثلاث المكونة للتعليم الثانوي العام.

ويتكفل قطاع الصناعة بتوفير معظم برامج التعليم المهني، والتدريب التقني، وتقدر مشاركته بثلاثة أرباع البرامج، في حين تتكفل بالبعض الآخر المؤسسات التعليمية الحكومية منها، والخاصة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم.

- وينقسم التعليم المهني في اليابان إلى ستة مجالات رئيسة: هي التقنية، والصناعية، والتجارية، والزراعية، والاقتصاد المنزلي، وصيد الأسماك، والتمريض ,ويتوجه غالبية الطلاب إلى التعليم الصناعي، والتجاري، ويتركز الطلاب في التعليم الصناعي في تخصصات هندسة الآلات، والكهرباء، والإلكترونيات، والعمارة، والهندسة المدنية، والكيمياء الصناعية، أما المؤسسات المعنية بالتعليم المهني، والتدريب التقني في اليابان؛ فهى:

1- المدارس الثانوية.

2- المعاهد المهنية : أو ما يطلق عليه المعاهد التقنية؛ ويبلغ عددها 62 معهداً.

3- مدارس التدريب الخاصة : وهي كافية لسد حاجات السوق من المهن الصناعية؛ وتوفر هذه المدارس التدريب للشباب الياباني، ويلتحق بها الطلاب بعد الثامنة عشرة من العمر؛ أي : بعد تخرجهم في الدراسة الثانوية.

وتبرز قوة التعليم المهني في اليابان فيما يأتي:

1- أنه يدمج بين المواد العامة، والمواد المهنية المتخصصة؛ مما يعطي الطلاب فرصًا لإتمام تعليمهم العالي.

2- يؤكد اليابانيون تعليم العلوم، والرياضيات طوال مرحلة التعليم الابتدائي، والثانوي؛ لاعتقادهم أنها البنية الأساسية للتكنولوجيا؛ وهذا ما نجده في معظم أنظمة التعليم في الدول التي نجحت في مجال التعليم المهني.

3- يقدم التعليم المهني قاعدة، وأساساً للطلاب، تخدمهم عند الالتحاق بسوق العمل؛ فيتدربون في الشركات على هذا الأساس.

4- لا يواجه خريجو التعليم المهني - من حيث فرص العمل - أي مشكلات، وعند التحاقهم بالعمل في الشركات المختلفة نجد أن هناك شركات كبيرة توفر للموظفين الجدد برامج تطويرية خاصة، وهناك شركات صغيرة تكتفي بالتدريب الذي يتلقونه خلال دراستهم.

5- نلاحظ أن الطلب الاجتماعي عالٍ على الالتحاق بهذه المعاهد التقنية، وتكاد تكون نسب التسرب ضئيلة.

6- تعنى المصانع، وأرباب العمل بخريجي التعليم المهني، كما يحرصون على تدريبهم التدريب المناسب؛ وخاصة في المصانع؛ حيث يعدُّون إعدادا قويًا شاملا جميع المهارات.

التعليم المهني في الأردن:

تسعى الأردن إلى تطوير التعليم المهني في جميع فروعه التي تتمثل في الصناعي، والتجاري، والزراعي، والبريدي، والفندقي، والتمريض، وكذلك من حيث التخصصات في كل فرع.

وتستهدف خطة التطوير الحاضرة المدعومة من قبل الدولة إضافة حملة شاملة في ميدان التعليم؛ بحيث تدرس التربية المهنية لطلاب مرحلة التعليم الأساسي؛ لإكسابهم مهارات أساسية، تمكنهم من أداء بعض الأعمال المختلفة، كما تعزز لديهم اتجاهات إيجابية نحو احترام العمل المهني، وتحاول استكشاف ميولهم، ورغباتهم لاختيار نوع التعليم الثانوي الذي يناسبهم.

ويتشكل التعليم المهني في الأردن - كما ورد في (مناهج التعليم التقني والمهني في الوطن العربي، 1997) - من مسارين؛ هما :

أ - التعليم الثانوي الشامل / المهني:

وهو تعليم ثانوي مدته سنتان يلتحق به بعد إنهاء الطلاب الصف العاشر الأساسي، ويتقدم خريجوه لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة المهنية في الفرع، والتخصص الذي يدرسونه؛ وهم من فئة العمال المهنيين.

ب - التعليم الثانوي التطبيقي :

وهو تعليم يقوم على الإعداد، والتدريب المهني، ومدته سنتان، ويلتحق به الطلاب بعد إنهاء الصف العاشر الأساسي، ولا يتقدم الطلاب لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة المهنية؛ بل يُمنحون شهادات من المراكز الحرفية التي يتخرجون فيها، ولا يمكنهم - في هذا النوع من التعليم - الالتحاق ببرامج الدراسات العليا.

ونتيجة للتطور الذي يشهده التعليم المهني، والتوسع الكمي فيه؛ فقد بلغ مجموع الملتحقين به عام 2006 ؛ ما يعادل 14040 طالبا، وطالبة في مختلف فروع التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

التعليم المهني في سوريا:

ينقسم التعليم المهني في سوريا - كما ورد في (مناهج التعليم التقني والمهني في الوطن العربي، 1997) - إلى مستويين؛ هما:

1- المستوى الفني:

ويُقبل فيه خريجو الشهادة الإعدادية العامة؛ ويشمل الثانوي الصناعي الفني، والثانوي التجاري الفني، والثانوي الزراعي الفني، ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات؛ حيث يوزع الطلاب على فروعه منذ بداية السنة الأولى في التعليم التجاري، والنسوي، أما التعليم الصناعي : فيدرس الطالب فيه مهارات عامة في الفصل الأول من السنة الدراسية الأولى، ثم يجرى الاختيار المناسب، ويحصل فيه بعد النجاح على شهادة الدراسة الثانوية، والفنية حسب الفرع، والتخصص.

2- المستوى المهني :

ويُقبل فيه خريجو الشهادة الإعدادية، ومدة الدراسة فيه سنتان؛ حيث يوزع الطلاب من بداية العام الدراسي الأول؛ وفقا لرغباتهم، وضمن حدود المهن المتوافرة في المدرسة، ويحصل المتخرج - بعد اجتياز الامتحان العام - على شهادة التعليم المهني حسب المهنة.

ويوضح هذان الجدولان أعداد مدارس التعليم المهني في سوريا بين عامي: 2003- 2008، وأعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي العام، والمهني للعام الدراسي 2007 -2008:

جدول رقم (3)

توزيع أعداد المدارس (للتعليم المهني) في سوريا بين عامي : 2003- 2008

السنوات	صناعي	نسوي	تجاري	زراعي	المجموع
2003	124	323	116	45	608
2004	130	319	124	46	619
2005	134	317	129	44	624
2006	143	315	134	47	639
2007	149	312	138	48	647
2008	155	312	140	47	654

المصدر: المكتب المركزي للإحصاء سوريا، المجموعة الإحصائية 2009، دمشق.

جدول رقم (4)

أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي العام، والمهني للعام الدراسي 2007- 2008؛ حسب الجنس، ونسبهم من الذكور، والإناث في سوريا

نوع التعليم	مجموع	النسبة	ذكور	إناث	النسبة	
ث/عام (رسمي وخاص)	266196	%80.64	134088	132108	%50.4	%6.49
ث/ مهني بأنواعه	144577	%20.35	81214	63363	%2.56	%8.43
المجموع	410773	%100	215302	195471	%4.25	%6.47

المصدر: بيانات وزارة التربية السورية للعام الدراسي 2008-2007.

التعليم المهني في الكويت:

عند النظر إلى واقع التعليم المهني في دولة الكويت؛ نجد تعدد المؤسسات التعليمية المهنية، والفنية، وتماثلها في دولة الكويت؛ إذ تنشيء الدولة مؤسساتها التعليمية المهنية دون التقيد بالمناهج، ولا برامج، ولا أساليب التعليم، والتدريب في الدول المتقدمة، والمطورة في هذا المجال. ويؤدى التعدد إلى جعل الجهود متناثرة، وقد تكون متنافرة مع اختلاف في الطرق،

والأساليب، والبرامج؛ فتتعدد الأهداف، وتتباين المخرجات، وتتفاوت القدرات، والكفايات.

وبرغم ما تبذله حكومة دولة الكويت من جهد في مجال التعليم المهني، والفني؛ فهذا التعليم يعاني جوانب قصور؛ نتيجة مشكلات متعددة. وقد ترتب على ذلك أن القوى العاملة المحلية ليست مؤهلة التأهيل المطلوب، فضلاً عن أنها غير مستغلة بكفاية، ولا فاعلية؛ فمعظم المواطنين ينخرطون في الوظائف الحكومية التي تعد - أساسًا - من قطاع الخدمات؛ مما يشكل هدراً كبيراً في الطاقات الفنية التقنية.

وفي دراسة عن التوزيع القطاعي، والمهني للعمالة في الكويت، بينت النتائج أن هناك اختلالاً جوهريا يتمثل في تركيز الكويتيين في قطاعات الخدمات، وانصرافهم عن المشاركة في القطاعات السلعية المنتجة؛ حيث لم تتعد نسبة الكويتيين في قطاع الصناعات التحويلية 2.8 بالمائة من إجمالي العمالة الكويتية. وذكر أن الأوضاع المؤسسية السائدة ساعدت في تركز العمالة الكويتية في قطاعات الخدمات، وانصرافها عن العمل في قطاعات سلعية منتجة، أو في بناء المشروعات الصغيرة، فضلاً عن تفضيل العمالة الكويتية العمل في مراكز إدارية، وكتابية، وانصرافها عن العمل اليدوي، وأعمال الإنتاج. (تقي، 2009)

ومن أهم المشكلات، وأوجه القصور التي يعانيها التعليم التقني في دولة الكويت - (استراتيجية التعليم التقني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، 2003) - ما يلي:

1- غياب النظم الفعالة في إعداد الكوادر الفنية؛ ويرجع ذلك - أساساً - إلى عدم وضوح العلاقة بين التعليم الفني، والتقني، والتدريب المهني من جانب، والازدواجية الموجودة بين التعليم الأكاديمي، والمهني من جانب آخر، وغياب فلسفة واضحة، تحدد صيغة التكامل فيما بينهما، وتفسح مجال التعليم التقني أمام الراغب، والقادر من أبناء الشعب مدى الحياة، والافتقار إلى التخطيط المحكم لسياسات القوى العاملة، والتدريب، والأجور.

2- الحاجة إلى سياسة واضحة المعالم للتعليم التقني؛ لسد الفجوة الناشئة عن تراكم عجز الأيدي العاملة الوطنية المدربة؛ لتلبية الطلب لمختلف النشاطات الاقتصادية، مع التركيز على الجهود الخاصة بالتوجه المهني، والعمل على توحيد التشريعات، والنظم، واللوائح، وأسلوب الإدارة، والتنظيم، والمسئولية.

3- الحاجة إلى تعزيز الاستغلال الأمثل للفرص التدريبية المتاحة، ومواكبة التوسع في الطاقة التدريبية، وتشجيع الأطر الوطنية على المشاركة في هيئات التدريس، والتدريب، ورفع كفاية الأطر العاملة في هذا النوع من التعليم، والتوسع في رفع المهارات، والتنسيق بين مختلف البرامج، والدورات، وتبني سياسة التعليم التقني المستمر، وتوحيد سياسات القبول والالتحاق، وشروطهما، وإعداد دليل توصيف، وتصنيف مهني، يعتمد على محتوى البرامج، ويحدد مستويات التخرج، ويراعي الفروق الفردية بين الملتحقين بهذه البرامج.

4- الحاجة إلى توفير مستلزمات العملية التعليمية في التعليم التقني؛ من حيث الكتب، والمراجع، وبرامج التدريب الميداني، والتطبيق العملي التي تشكل عنصراً مهما من عناصر هذا النوع من التعليم، وتنويع الوسائط التعليمية، والتدريبية؛ من إنترنت، ومذياع، وتلفاز، وصحافة، ومراسلة... إلخ.

5- ضعف مشاركة المرأة في التعليم التقني، والحاجة إلى إفساح المجال لإسهامها في بناء المجتمع، وتطويره؛ خاصة في المهن التي تلائم طبيعتها، وتتفق وعاداتنا، وتقاليدنا العربية، والإسلامية؛ خاصة في ظروف العولمة، وفتح باب المنافسة العالمية على مصراعيه، وحرية التجارة، وتبادل المعلومات، وسهولة انتقال الأفراد، والبضائع، والخدمات؛ ما رفع من ضراوة المنافسة.

6- الحاجة إلى دعم الأجهزة المعنية بتبادل المعلومات، وإعداد الإحصاءات؛ وبخاصة المتعلقة بالتعليم التقني، وحاجات سوق العمل، ومتطلبات التنمية.

مراجع الفصل الخامس

المراجع العربية:

- أبو شعيرة، خالد (2008). التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف. الأردن : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- استراتيجية التعليم التقني في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (2003) مسقط : عمان.
- ـ بدرخان، سوسن ـ (2011). التربية المهنية مناهج وطرائق التدريس. عمان : دار جرير للنشر والتوزيع.
- تقي، علي (2009). التضخيم التأهيلي لمخرجات التعليم التقني في دولة الكويت. المجلة التربوية. العدد الخامس والعشرون. كلية التربية، جامعة الكويت.
- حلبي، شادي (2012). واقع التعليم المهني والتقني ومشكلاته في الوطن العربي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات (العدد الثامن والعشرون).
- الزامل، محمد (2011). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مدينة الرياض. السعودية : (ب. ن).

- الزوبعي، عبيد والجنابي، عماد (2003). تطوير مناهج التعليم والتدريب المهني والتقني. ليبيا : المركز العربي لتنمية الموارد البشرية.
- السيد، مريم (2009). التربية المهنية مبادؤها واستراتيجيات التدريس والتقويم. الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع.
- عايش، أحمد (2009). التربية المهنية ماهيتها وأساليب تدريسها وتطبيقاتها التربوية. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القرعان، أحمد (2009). التعليم والتدريب المهني. عمان : دار حمورابي للنشر والتوزيع.
-كانتور، ل. (1995). التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة (ترجمة أ.د محمد بن شحات الخطيب). الرياض : مكتبة العبيكان.
- منتدى الرياض (2011). دراسة التعليم التقني والتدريب التقني ومدى ملاءمته للاحتياجات التنموية من القوى العاملة. الدورة الخامسة.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية (1997). مناهج التعليم التقني والمهني في الوطن العربي وسبل تطويرها. تونس.

المراجع غير العربية :

- Downie , Andrew. (2011). Vocational education expands to meet demands of a booming economy . Brazil .
- Foks, Jack . (1990) . Technical and vocational education and training by distance . Report of an international conference of learning . HongKong.
- Kis, V., Hoeckel,K., & Santiago ,P. (2009) . Learning for jobs . OECD reviews of vocational education and training . Mexico .
- Kotsikis, v (2007) . Educational administration and policy . Athens :Ellin.
- Mar , Vina. (2011). Introducing UNESCOS's technical vocational education and training (TVET) definition and strategy . Retrieved April 20 ? 2014 from : www.uis.unesco.org/.../Education%20workshop%20dox/.../10_TVET_UNESCO_OREALC_EN.pdf?
- Mortaki , s. (2012). The contribution of vocational education and training in the preservation and diffusion of cultural heritage in Greece. International journal of humanities and social science.
- OECD(2009). Vocational Education and training in Chile strengths, challenges and policy options .
- OECD (2009) Systemic in vocationin the Mexican VET system country case study report. Paris , France .
- UNESCO institute of statistics (2005) . Global Education Digest 2005 , UNESCO institute of statistics , Montreal .
- Efstratoglou , A & Nikolopoulou , B. (2011) . Vocational training as educational policy and as a policy for employment and labor market . Cyprus: Open University of Cyprus .

6 الفصل السادس

التعليم وسوق العمل

علاقة التعليم بالعمل
سوق العمل
المواءمة بين التعليم، وسوق العمل توجه عالمي
المواءمة بين مخرجات التعليم الثانوي، وسوق العمل
المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي، وسوق العمل
المواءمة بين مخرجات التدريب المهني، وسوق العمل
الانتقال من المدرسة إلى العمل
تطوير أساليب الربط بين نظام التعليم، والتدريب المهني، وسوق العمل
واقع الكويت في المواءمة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل
البطالة في الكويت
التعليم التقني، والمهني بالكويت، وأثره في سوق العمل
أسباب عدم المواءمة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل في الكويت
حلول مقترحة لهذه القضية
مراجع الفصل السادس

6

إعداد : سليمان العنزي، ياسمين سليمان، العنود العصيمي

الفصل السادس

التعليم، وسوق العمل

علاقة التعليم بالعمل

هناك حكمه صينية تقول : (إذا أعطيت رجلاً سمكة فإنك تطعمه مرة واحدة، وإذا علمته الصيد فإنك تطعمه طوال حياته)، وأشار أفلاطون – أيضًا- إلى أن (اتجاه تعليم إنسان هو المحدد لحياته المستقبلية)؛ وهذا يعني أن البعد الاقتصادي في التعليم لا يكاد ينفصل عن فلسفة التعليم، ولا هدفه؛ بل إن التعليم – من منظور اقتصادي – هو عملية استثمارية، تسعى إلى تحقيق مردود، ووسيلة للحصول على فرصة عمل، وكسب الرزق. ومع غياب هذا الهدف يبتعد التعليم عن غايته الأساسية؛ أي : أن الأصل في التعليم هو تهيئة فرص للعمل، والنفاذ من شرك البطالة؛ لما يقدمه التعليم من خبرة علمية، ومشروعية، تمنح المتعلم حق العمل، وتحقيق الذات؛ وهذا يعني أن أي محاولة لتقييم العملية التعليمية، ومدى قدرتها على تحقيق هدفها الأساس؛ تجرى في ضوء قياس العلاقة بين كفاية مخرجات التعليم، واحتياجات سوق العمل.

وقد تطورت العلاقة بين التعليم، والعمل، وتمثلت في ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى :

تجسدت في المجتمعات التي كانت التمايزات الاجتماعية فيها محددة، واعتمدت على نفسها في تقسيمها العمل الاجتماعي على معايير يسيرة مرنة؛ كما في المجتمعات الأولية. وقد كان التعليم، والعمل – في هذه المرحلة – أكثر التحاماً، واتحادا، وكان المجتمع ساحة للتفاعل بين التعليم، والعمل، وقد سار التباعد الكمي مع تركز الثورة، والسلطة، ومعها بدأ تفتت العمل؛

ليصل إلى ذروته مع بروز الملكية الخاصة، والاتجاه نحو النمط الإنتاجي الرأسمالي.

المرحلة الثانية :

سارت مع الرأسمالية، وقد ترتب عليها حاجة أصحاب المشروعات الرأسمالية إلى القوى العاملة المدربة التي يزيد عرضها عن الطلب عليها؛ فتكون ظروف المجتمع أكثر ملاءمة لفرض شروط أصحاب هذه المشروعات على قوة العمل؛ من حيث شروط العمل، وعوائده، وقد كان هذا الهدف محركاً للعناية بالتعليم المهني، والفني؛ لتكون العمالة في متناول أصحاب العمل؛ بدلاً من أن يكون العمل في متناول العمالة، ورهن طلبها؛ فشهدت هذه المرحلة محاولات للربط بين التعليم، والعمل؛ لكنها اختزلت غالباً في ربط التعليم بسوق العمل على حساب الوظائف المعرفية، والعلمية، والاجتماعية الأخرى للتعليم.

المرحلة الثالثة :

وترتبط بالثورات العلمية، والتقنية، والمعلوماتية، وتطور الاتصال؛ التي صار بعض تطبيقاتها واقعًا معيشًا؛ وفيها بدأت تنحصر الحاجة إلى العمل البدوي، وطلب الإنتاج لمهام جديدة ذات مواصفات ذهنية، وعلمية، وعملية أدائية (الخويت، 2002).

وهذا الحديث يقودنا إلى التطرق إلى مفهوم سوق العمل، وأقسامه.

سوق العمل

سوق العمل هو المؤسسة التنظيمية الاقتصادية التي يتفاعل فيها عرض العمل، والطلب عليه؛ أي : تباع فيها خدمات العمل، وتشترَى؛ ومن ثم تسعَّر خدمات العمل(الصانع، وديع، 2003)

وإذا كانت سوق العمل - مثل أي سوق - تتضمن بائعين، ومشترين، وقواعد، وأسعار؛ فإنها تمتاز بعدد من الخصائص؛ كما رأها كل من : (الصانع، وديع 2003)، و(جينيس2001)؛ وهي :

- أن خدمات العمل تؤجر، ولا تباع.
- أن خدمات العمل لا يمكن فصلها عن العامل؛ لأنها تتعامل مع قوى بشرية لها أحاسيس، ومسئوليات، وطموحات لا يمكن تجاهلها؛ فالإنسان يستخدم المعارف، والمهارات التي يمتلكها؛ لكي يحصل على الدخل المناسب إياه، وأسرته.
- أن العمل ليس سلعة يمكن رؤيتها، ولمسها.
- أن سوق العمل تعد سوقاً غير مكتملة؛ بسبب النقص في معلومات العرض، والطلب، وصعوبة الحصول عليها؛ سواء بالنسبة للخريجين، أو أصحاب العمل، ورجال الأعمال؛ فندرة المعلومات اللازمة عن سوق العمل - بل، وفقدان دقتها في بعض الأحيان- يؤدي إلى صعوبة وضع استراتيجية للتشغيل، والتخطيط للعمالة في المستقبل؛ ومن ثم صعوبة مواجهة مشكلة البطالة.
- كثرة المؤسسات، والتشريعات التى تحدد آلية عمل السوق ، وتنظمها، فضلاً عن الحكومة؛ فثمة مؤسسات تؤمن الاتصال بين المشترين، والبائعين لخدمات العمل، وتحث على تبادل المعلومات، وإجراء التعاقدات.

وسوق العمل : (دائرة للتبادل الاقتصادي، يبحث فيها الأفراد الراغبون في العمل عن الوظائف، ويبحث فيها أصحاب الأعمال عن الأفراد المؤهلين الذين يمكنهم شغل الوظائف الشاغرة. (المؤسسة المصرية الأوربية للتدريب، والتنمية) وعند (منظمة العمل العربية) يعرف بأنه :

(الوسط الذي يعرض فيه العاملون، أو الباحثون عن عمل؛ خدماتهم في ضوء مؤهلاتهم، وخبراتهم، كما يستخدم فيه أصحاب العمل هذه الخدمات، ويستثمرونها مقابل شروط، وظروف معروفة متفَق عليها، وتمتاز سوق العمل عن الأسواق التقليدية بأن خدمات العمل التي يقدمها البائع تعرض، ولا تباع، ولا يمكن فصلها عن العامل، كما أن الطلب على العمل لا يطلب

لذاته؛ وإنما لإنتاج سلع، وخدمات. وعادة ما يتوافر في سوق العمل عدد كبير من المؤسسات، والتشريعات التي تنظم آلية التشغيل، والتعامل. ولا تمثل عملية التشغيل حاجة فردية للعامل، ولا صاحب العمل فحسب؛ بل حاجة مجتمعية أيضًا. وقد تكون سوق العمل محلية، أو وطنية، أو إقليمية، أو عالمية، كما قد تكون منظمة، أو غير منظمة.

وفي ضوء تعريف منظمة العمل العربية سوف نتطلق للوقوف على أقسام سوق العمل الذى له أشكال متعددة؛ حيث إن القطاع المنظم الحديث يمثل سوقًا، والقطاع غير المنظم يمثل سوقًا، ولكل من القطاعين: العام، والخاص سوقه، فضلاً عن أسواق العمل لكل مهنة، وحرفة، كما أن لكل قطاع اقتصادي، زراعي، صناعي، اتصالات؛ سوق عمل.

فالسوق المنظمة : هي السوق التي تخضع لتشريعات، وقوانين، ولوائح لابد من التزامها. وتشمل هذه السوق : سوق العمل في القطاع العام، وسوق العمل في القطاع الخاص، ويجدر بنا - في هذا المقام - توضيح المقصود بسوق العمل في هذين القطاعين :

- سوق العمل في القطاع العام، أو الحكومي : هي مجموعة الوزارات، والهيئات، والشركات، والقطاعات الإنتاجية، والخدمة الاستشارية التي تتبع الحكومة، وتعمل على وضع السياسات، والخطط، والإجراءات التي تعمل على تلبية احتياجات سوق العمل من خريجي التعليم. (مسعود، 2012)
- سوق العمل في القطاع الخاص : هو ذلك الجزء الذي يعني بجميع النشاطات التي لا تؤديها الحكومة؛ وتشمل الشركات الربحية ذات النشاط الصناعي، أو الزراعية، أو الخدمي، إلى جانب المؤسسات التي لا تهدف إلى تحقيق الأرباح؛ وإنما تؤدي نشاطًا اقتصاديًا. (الرميح، 1422)

وتظهر هذه المؤسسات في الدول المتقدمة غالباً؛ وهي مؤسسات نفعية غير ربحية، وتعمل في مجال التنمية الاجتماعية، وقد تؤسس الحكومة جزءاً منها يهدف إلى تحقيق النفع العام للمجتمع ككل، أو تحقيق منافع، ومصالح لبعض

الفئات المهمشة في المجتمع، وتستقطب هذه المؤسسات جزءًا من طالبي العمل (مسعود، 2012)

ويقسم المتخصصون في اقتصاديات العمل الأسواق من منظور مستويات الأجور، وشروط العمل، وظروفه؛ إلى قسمين :

1) سوق عمل أولية : وهي السوق التي توفر الوظائف ذات الأجور العالية، وشروط العمل الجيدة، والاستقرار الوظيفي، ودرجة عالية من المساواة في تطبيق قواعد العمل، وفرص الترقي، والقطاع المنظم هو الذي يوفر فرص العمل في السوق الأولية.

2) سوق عمل ثانوية : وهي السوق التي تكون وظائفها ذات أجور منخفضة، وشروط عمل صعبة، كما أنها غير مستقرة، فضلاً عن فرص محددة جدًا للترقي. والقطاع غير المنظم هو الذي يوفر فرص العمل في السوق الثانوية. (أحمد، 2011).

المواءمة بين التعليم، وسوق العمل توجه عالمي

يشكل ربط التعليم بسوق العمل أحد أهم القضايا المطروحة على نظم التعليم في العالم المتقدم، والنامي؛ ويرجع ذلك إلى الأثر الاستثماري الناتج من التعليم؛ بوصفه ركيزة من ركائز الاستثمار، وأحد محددات التطوير، والتجديد في التنمية المستدامة في المجتمعات المعاصرة؛ فتلبية مخرجات التعليم لاحتياجات سوق العمل ليست علاقة خطية ذات بعد واحد. ولا ينبغي فهمها بطريقة ضيقة سطحية؛ إذ إنه من الصعوبة بمكان تحديد احتياجات سوق العمل المتغيرة، والمطورة باستمرار؛ من حيث متطلباتها من المهارات، والمعارف، والخبرات، والسلوكيات؛ فسوق العمل فضلاً عن أنه متغير، ومطور دوماً؛ فعوامل أخرى لها الأثر الأقوى في استيعاب خريجي التعليم الأساسي، وما بعد الأساسي، أو عدم استيعابهم.

وتحظى قضية العلاقة بين التعليم، وسوق العمل بأهمية بارزة بالنسبة إلى الطلاب، وأولياء أمورهم، والتربويين، وصانعي السياسات، والمحللين الاستراتيجيين في مختلف أنحاء العالم؛ فما من شك ان نوعية التعليم الذي

يتلقاه الفرد على امتداد سنوات دراسته، وكميته تؤثران في مستقبله الوظيفي، وقدرته على تحصيل الدخل، وربما يعد هاجس مواجهة البطالة بعد سنوات طويلة من التعليم هو الأسوء؛ لما لذلك من آثار سلبية في الخريجين، ومجتمعاتهم؛ لذلك يعد التعليم المصدر الأساس لدعم سوق العمل بالكوادر البشرية، ويعتمد التعليم - في المقابل - على تأمين الفرص الوظيفية لمخرجات المؤسسات التعليمية، وتطوير المجتمعات.

ما المواءمة ؟

تقدر المواءمة بانسجام التعليم مع متطلبات سوق العمل المتغير بشكل يعزز رسالة هذا التعليم، ويعظم من قدرته على مواجهة التغير الكامل في هذا السوق، والتنبؤ به قبل حدوثه، وتوفير تسهيلات التدريب الملائمة لمتطلباته (الزهراني، 1423هـ).

والتعليم - بكافة مراحله - يعد ركيزة مهمة من ركائز التنمية، والتقدم في كافة المجتمعات، وعلى جميع الأصعدة؛ فلابد من العناية بالعملية التعليمية، وعناصرها المختلفة؛ من إدارة، ومبان، وتلاميذ، وأساتذة، ومناهج؛ بحيث تنتهي إلى سد حاجات المجتمع، بل ويعد تطوير التعليم مقياساً لتقدم المجتمعات، وتبصيرها بكيفية إعداد القوى البشرية؛ كما، ونوعاً (الغامدي، 2007). إن التعليم - في جوهره - يعنى بإعداد القوى البشرية اللازمة لكل متطلبات التنمية بجميع جوانبها : الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية؛ لهذا اتجه كثير من الدول إلى استحداث أنماط جديدة، وبرامج مختلفة للتعليم؛ لتحقق قدراً من المرونة، يسمح بالربط، والتفاعل بين التعليم، والعمل المنتج؛ لزيادة فاعلية التعليم في إعداد الطلاب إعداداً متوازناً، ومتكاملاً، وتزويدهم بالمعارف، والمهارات، والخبرات التي تنظمها مجالات العمل المختلفة؛ للتمكن من الإسهام الفاعل في جميع مجالات التنمية. وتمثل مخرجات التعليم - بكافة أنواعه- القاسم المشترك لمفهوم تنمية الموارد البشرية المكون من قطبي : التربية، والاقتصاد؛ حيث تتركز مهمة الاقتصاد في توفير التوظيف، والعمل

للعنصر البشري، وبقدر ما يجرى التعاون، والتنسيق، والدعم المتبادل بين التربية، والاقتصاد؛ يتحدد مستوى المواءمة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل

كما أن المستقبل الذي بدأت تتضح ملامحه يتصف بالثقافة العلمية، والانفجار المعرفي، والتكتلات الاقتصادية، والهيمنة الثقافية، وكل هذه الملامح تبرز الدور الحاسم للعنصر البشري في صناعة المستقبل؛ ومن ثم يظهر حجم المسئولية الملقاة على التعليم؛ لإعداد القوى البشرية بالتعاون، والتكامل مع مختلف القطاعات الحكومية، والأهلية في المجتمع؛ بما يضمن إعداد رأس المال البشري المؤهل، والمدرب الذي يعد العنصر الحاسم لمختلف أوجه التنمية(عاشور، 2005).

المواءمة بين مخرجات التعليم الثانوي، وسوق العمل

يعد نظام التعليم الثانوي من أهم الأنظمة الفرعية لنظام التعليم، وأحد الحدود المهمة لنظام التعليم العام؛ فهو بوابة النظام التي تخرج منها مخرجات التعليم العام إلى سوق العمل، والجامعات على السواء. ويلقى التعليم الثانوي عناية خاصة، ونوعية من وزارات التربية والتعليم على مستوى العالم؛ فتعمل على مراجعته، وتطويره؛ حتى يكون متوافقاً مع السياسات التنموية، والاجتماعية، والاقتصادية للبلاد (أبو عرابي، 2012). وخريجو هذا التعليم يتقدمون لنا بأعداد كبيرة عامًا تلو الآخر، وبعض هذه الأعداد دون المستوى المقبول لمواصلة التعليم الجامعي؛ ومن ثم لابد هنا من وقفه أمام عدة تحديات بدءاً من المناهج التعليمية، وطرائق التدريس التقليدية، وضرورة إجراء ما يلزم من تطوير، وتحسين لها؛ لتلمس خطى النجاح التي حققتها الدول المتقدمة في هذا المجال.

وهناك تحدٍّ آخر يكمن في ارتباط التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي ارتباطاً كمياً واضحاً؛ أي : كلما زاد عدد طلاب التعليم الثانوي زاد الطلب على المقاعد الجامعية؛ لأن التعليم الثانوي في العالم العربي يسعى – في الواقع – إلى تحقيق غرض واحد؛ وهو الإعداد للدخول إلى الجامعة؛ بعكس الدول

المتقدمة التي تربط الطالب في المرحلة الثانوية بسوق العمل مباشرة، أو لمواصلة التعليم في القطاع المهني، والتدريب؛ مما يؤدي إلى التنوع، والتوسع في الخيارات أمام الطالب الخريج، وظهر ذلك في نتائج كثير من الدراسات؛ حيث إن دول الخليج العربية من أعلى دول العالم من ناحية قبول خريجي الثانوية في الجامعات بنسبة 80 ٪ من إجمالي خريجي التعليم العام، في حين أن نسبة الملتحقين بالجامعة الأمريكية من خريجي الثانوية لا يتجاوز 45٪، في حين أن الغالبية تتجه نحو الكليات التقنية، وكليات المجتمع، وكذلك بعض الدول الأسيوية التي تشهد تطوراً، ونمواً سريعاً؛ مثل : كوريا الجنوبية؛ حيث بلغت نسبة الملتحقين بالجامعات فيها 54 ٪، وفي سنغافورا 35 ٪ (أبو عرابي، 2012)؛ لذلك يعد هذا الخلل الأكبر الذي يواجه مخرجات التعليم الثانوي، والذي يؤدي - بدوره - إلى فجوه بين تلك المخرجات، وسوق العمل.

وهناك أيضاً جملة من الظواهر في التعليم الثانوي يستدعي استعجال معالجتها، ومن شأنها زيادة الفجوة بين مخرجات التعليم الثانوي، وسوق العمل - كما رآها (الشراح، 2002) منها: أن التعليم الثانوي موجه فقط للجامعة؛ وليس للحياة؛ ويتجلى ذلك في المناهج التقليدية النظرية التي تركز على التحصيل، والامتحانات، والتسابق على تحقيق معدلات نجاح عالية؛ للقبول في الجامعة؛ اعتماداً على حشو الذهن بالمعلومات الكثيرة التي لا علاقة لها بالحياة المعاصرة.

1) يركز التعليم الثانوي على المجال الأكاديمي الذي يمثل المعرفة، والتحصيل، ويغفل التعليم المهني، والفني؛ وهو ما تظهره مخرجاته نحو التوجه للتعليم الجامعي، وزيادة الضغط عليه؛ لاستيعاب جميع المتقدمين؛ وليس التوجه إلى عالم العمل، والمهنة.

2) جهود المناهج، وما تحويها من ضخامة المعارف، وكثرة المعلومات التي لا صلة لها بالمستجدات في ميادين تفجر المعرفة، ولا ثورة المعلومات، والاتصال، والحاجة للمجالات العلمية، والتكنولوجية التي تشكل مهن المستقبل.

3) ضعف الربط بين سوق العمل، وبرامج التعليم الثانوي أدى إلى عزل التعليم عن حاجات التنمية، وقد أثر هذا الاتجاه في التعليم الثانوي في التعليم الجامعي الذي صار – هو الآخر– رافداً لمخرجات لا تفيد سوق العمل.

4) عدم القدرة على تحقيق رغبات الطلاب، ولا قدراتهم العلمية، ولا المهنية، ولا الفنية؛ نظراً لأنماط التعليم الثانوي القديمة، كما أنهم يفتقرون إلى التوجيه العملي، والمهني في أثناء دراستهم في المرحلة الثانية.

5) عدم وجود برامج تدريبية تؤهل طلاب الثانوية لدخول سوق العمل؛ مثل: التسويق، والبيع، ومبادئ المحاسبة، والإدارة.

وخلاصة القول : لابد من إعداد خريجين على مستوى عالٍ من المهارة، والمعرفة في مجالات المهن التعليمية، والهندسية، والتجاريةً، والطبية، والزراعية، والاجتماعية؛ لتكون أكثر قدرة على التكيف مع متطلبات التعليم العالي؛ ومن ثم الحصول على منتجات تعليمية قادرة على المنافسة في سوق العمل، وعلى تلبية متطلبات التغيير العلمي المستمر في العالم.

لذلك لابد من إعادة النظر – وبتمعن – فيما يجري في العالم من تغيرات؛ الأمر الذي يلزم إعادة النظر في العملية التعليمية؛ من حيث المحتوى، والأهداف، والوسائل، واستخدام التكنولوجيا؛ كأحد مكونات العملية التعليمية، وأيضًا رسم سياسة فعالة؛ أسوة بدول العالم المتقدمة؛ لجعل التعليم قادراً على نشر المعرفة، وإنتاجها، وفي الوقت نفسه تهيئة المناخ المعرفي، والمجتمعي اللازمين لإعادة إنتاج المعرفة، وتوظيفها لصالح الخريجين الذين يتوجهون إلى الجامعات؛ ومن ثم لصالح سوق العمل، والتنمية مستقبلاً (عاشور، 2011).

ولتحقيق قدر عالٍ من المواءمة بين مخرجات التعليم الثانوي، وسوق العمل – كما رآها كل منٍ: (عاشور، 2011) و(أبو عرابي، 2012) لابد من:

1) إجراء عملية إصلاح شاملة للتعليم، وسياساته؛ بحيث يكون التركيز على تشكيل شخصية الطالب القادر على الإبداع، والابتكار، واستخدام التكنولوجيا الحديثة. إن إدخال تكنولوجيا المعلومات في المدارس لا يعني

الأجهزة فحسب؛ بل يعني - أيضًا - إدخال ثقافة معالجة المعلومات التي تشمل مهارات جمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها.

2) أن تتجاوز طرائق التدريس، وأساليبه مرحلة نقل المعلومات إلى الطالب؛ إلى مرحلة تفرز طالبًا لديه القدرة على المناقشة، والحوار، وحل المشكلات؛ بحيث يأخذ هذا الجانب أولوية على إكساب المعارف التي ينساها الطالب بسرعة بعد اجتيازه الامتحان، ويجب أن تجرى عمليات اكتساب المعرفة؛ عن طريق المتعلمين أنفسهم؛ حتى تصير جزءًا من إطار تثبيت المفهومات لديهم، وتمكينهم من ربطها بمعارفهم السابقة.

3) إن إعادة صياغة المناهج تعد ركيزة أساسية في عملية الإصلاح؛ بحيث تركز المناهج على تطوير مهارات التفكير، والتحليل، وتشجيع الإبداع، والابتكار، والبحث العلمي، والمهارات الحيوية لحل المشكلات، والتفاوض، والعرض، والعمل في فريق، ويجب تدعيم تطوير المناهج؛ بربط التعليم بسوق العمل، ونشر ثقافة التعلم مدى الحياة.

4) النظر إلى المرحلة الثانوية؛ بوصفها منظومة تعليمية متكاملة، تمكن خريجيها من الالتحاق بسوق العمل، أو مواصلة التعليم العالي، أو كليهما معًا.

5) تطبيق نظام تقويم شامل في المرحلة الثانوية لكل من : أداء الطالب، وما يؤديه من أنشطة، وما يكتسبه من معارف، ومهارات، واتجاهات، وقيم عبر دراسته في هذه المرحلة؛ بما يحقق فاعلية العملية التربوية داخل حجرة الدراسة، وخارجها؛ بحيث يحتسب هذا التقويم عند الالتحاق بالجامعة.

6) تركيز النظام المدرسي على بحوث احتمالات التغير، وتوقعاته؛ مثل : تغير السكان، والأوضاع الاقتصادية، والتغيرات الاجتماعية، وحاجات سوق العمل، وأخذ ذلك في الحساب عند دخول الجامعات.

7) السعي إلى ربط النظام المدرسي، ومؤسسات التعليم العالي مع بعضها، ومع المكتبات العالمية، والمؤسسات البحثية العربية إلكترونيًا، وتحقيق التواصل الفعال لها مع مثيلاتها في الدول المطورة.

8) تفعيل الحوار، وتعزيز التعاون، والتنسيق بين النظام المدرسي، ومؤسسات التعليم، وبين الجهات ذات الاختصاص بسوق العمل؛ لوضع الخطط، والسياسات، والاستراتيجيات التي تحقق التكامل، وتخدم مطالب التنمية، وتساعد في استحداث التخصصات المطلوبة، وتطوير البرامج، والمناهج التعليمية.

المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي، وسوق العمل

لا يكتمل الحديث عن منظومة المواءمة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل دون إفراد التعليم الجامعي بشكل خاص؛ لأن التعليم الجامعي هو الاستثمار الحقيقي في العنصر البشري في الدول المتقدمة، والنامية على السواء، مع اختلاف طبيعة الاستثمار، وحجمه؛ وهذا الاستثمار يقوم على إكساب الأفراد المعلومات، والمعرفة، والمهارات اللازمة في مختلف التخصصات، والتي - من خلالها - يسعون إلى تنمية المجتمع، وتطويره.

وتأتي أهمية مؤسسات التعليم العالي في المجتمع؛ نظراً للدور الذي تؤديه في تأهيل القوى البشرية في عالم، يتصف بالتغير السريع، وفي ظل احتياجات سوق مطورة، ومتسارعة، ولا يقتصر دور تلك المؤسسات على التأهيل فحسب؛ بل يتعدى ذلك ليسهم في مسيرة التنمية الشاملة؛ من خلال تزويد سوق العمل باحتياجاته من الكوادر البشرية المؤهلة (الخطيب، 2006).

كما يهدف التعليم العالي إلى أن يكون تعليمًا نافعًا، ومستمرًا، يقدم لكل فرد ما يناسب قدراته، وميوله، إلى جانب كونه حافزاً للإنجاز، والجد، والإنتاج، مع مراعاته إيجاد مخرجات محلية من الطاقات، والكفايات التي يوظفها سوق العمل، ويعمل على تطوير أدائها بالتدريب المستمر(الرشيد، 2007)

وتنصب العناية - في هذا المجال - على مخرجات التعليم العالي، وتلبيتها احتياجات سوق العمل؛ من حيث إن تلبيه احتياجات سوق العمل من الخريجين جيدي الإعداد؛ تعد من أهم التحديات التي يواجهها التعليم الجامعي، وعلى نطاق واسع في مختلف دول العالم.

ويشهد العالم اليوم على الصعيد الاقتصادي تحولات نوعية لم يسبق لها مثيل. ومن أبرز المتغيرات ظهور ما صار يعرف بالعولمة، واقتصاد السوق، واقتصاد المعرفة، والإنتاج؛ التي تزيد من حدة المنافسة، وشراستها.

وصار سوق العمل في مختلف بلدان العالم يشهد متطلبات جديدة غاية في التنوع؛ سواء على صعيد عملياته الإنتاجية، والخدمية، أو على مستوى مقدرة العاملين فيه على أداء مهماتهم بمهارة، وإتقان، وصارت المؤسسات، والشركات العامة، والخاصة تبحث عن خريجين يستطيعون تلبية ما تفرضه الوقائع الجديدة من متطلبات في معرفتهم الأكاديمية، ومهاراتهم العلمية. (آل سعود، 2007).

وفي دراسة أجرتها "مارلين" Marleen أشارت إلى ضرورة توافر عدد من المهارات لدى الشباب من خريجي الجامعات؛ تلبية للاحتياجات المستقبلية لسوق العمل؛ إذ إن دور الجامعة الحقيقي يتطلب تحدي متطلبات سوق العمل المتجددة؛ مما يفرض مخرجات تعليمية من ذوي المهارات العالية، قادرة على أن تنافس، وتتحدى المهارات، والخبرات الوافدة من الخارج؛ وهذه المهارات هي:

1) التعامل مع الحاسب الآلي، وتطبيقاته في المراحل المختلفة للعمليات الإنتاجية، إلى جانب التطور مع النظام المعلوماتي الموجود ضمن مؤسسات الإنتاج، فضلاً عن امتلاك مهارات اللغة، والتفكير، وحل المشكلات؛ للتغلب على معضلات العمليات الإنتاجية المختلفة.

أن يكون لدى الخريج استعداد للتدريب بصفه مستمرة في أثناء العمل؛ وبخاصة التدريب التحويلي ضمن مجموعة التخصص؛ بشرط امتلاكه المهارات الأساسية للمهنة؛ وليس مهارات الوظيفة فقط؛ مما يتيح الفرصة لصقل المهارات، واكتساب الخبرات، والتزود بالمعلومات، والبيانات المتعلقة بالعمل، فضلاً عن رفع مستوى الكفاية الإنتاجية، ورفع مستوى كفاية القوى العاملة، وخبراتهم وطاقاتهم.

2) امتلاك مجموعة من المهارات الشخصية، والاجتماعية التي تساعد الفرد في ممارسة بعض الأدوار الفنية والإدارية ضمن العمل المنوط به؛ مثل : إقامة

علاقات إنسانية مع الآخرين، ومهارة التكيف مع العمل، والمرونة، والقدرة على ضبط الذات، وتحمل المسئولية، وكذلك التزام المبادئ الخلقية في العمل.

3) القدرة على التقاط المعلومات، وتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام.

4) إتقان العمل خارج حدود الزمان، والمكان، والقدرة على إدارة العمل؛ سواء أكان ذلك في بيئات عمل توليدية، أم بيئات افتراضية.

أما إذا كان هناك قصور في مخرجات الجامعات، وما يتطلبه سوق العمل من خبرات، ومهارات متنوعة؛ فسيؤدي ذلك إلى عدم كفاية هذه المخرجات؛ الأمر الذي سيجعل منها عبئاً اجتماعيًّا، واقتصاديًّا وسيؤدي – في النهاية – إلى عدم المواءمة بين هذين العاملين؛ وهذا يمكن إرجاعه إلى عدة أسباب؛ منها :

1) أن المناهج الجامعية منعزلة عن المجتمع، ولا تتناسب وسوق العمل.

2) الانفصال بين سياسة التعليم الجامعي، وخطط التنمية؛ فلا توجد سياسة تعليمية واضحة المعالم تكفل المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي، ومطالب سوق العمل.

3) افتقار نظام التعليم الجامعي – بشكل عام – إلى فلسفة واضحة، ترتبط باحتياجات عالم العمل المتغيرة، كما يفتقر إلى نقص التطبيقات العملية الفعالة المرتبطة بالمهارات الفنية في البرامج، والتخصصات العلمية.

4) انخفاض الكفاية الداخلية النوعية لمؤسسات التعليم العالي التي من مؤشراتها (تدني التحصيل المعرفي، والتأهيل التخصصي، وضعف القدرات التحليلية، والابتكارية، والتطبيقية، والقصور في تعزيز القيم، والاتجاهات الإنتاجية).

5) ضعف إقبال الطلاب على التخصصات العلمية، والتقنية، والفنية التي من الواضح أن سوق العمل في حاجة إليها، والميل نحو التخصصات في العلوم الإنسانية؛ مما يؤدي إلى انخفاض الكفاية الخارجية الكمية، والنوعية؛ ويتمثل ذلك في إعداد نوع من الخريجين في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل مع وجود عجز، وطلب في تخصصات أخرى.

6) مؤسسات التعليم العالي لا تزال غير قادرة على ربط سياسات القبول، والالتحاق بمؤسسات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل من الوظائف، وتحقيق المواءمة بين التخصصات المتاحة في هذه المؤسسات، ونظيرتها المطلوبة في سوق العمل (الزعربي، 2011)، (أحمد، 2011).

لذلك يعد تحقيق التواؤم، والتناغم بين التعليم الجامعي، وسوق العمل واحداً من أهم الاتجاهات الحديثة التي تسعى دول العالم – وبخطوات متسارعة – إلى تحقيقه؛ حيث تعقد الدنمارك – على سبيل المثال؛ وهى من الدول ذات النسبة الأعلى في مرونة أنظمة العمل، والتوظيف، ولوائحهما – مؤتمرات كل عامين للتعليم الجامعي؛ لتحديد متطلبات سوق العمل، فضلاً عن مجلس (العولمة) يضم أطراف متعددة؛ مثل : أرباب العمل، والنقابات العمالية، ومؤسسات التعليم؛ لتقديم آراء للحكومة؛ لوضع استراتيجيات الدنمارك الاقتصادية التي في ضوئها تُحدَّد حاجات السوق من الخريجين.

ومن تجاربها الرائدة – أيضًا في هذا المجال – إنشاء مؤسسة (ACE) للاعتماد الأكاديمي عام 2007؛ وهو خاص بالجامعات؛ حيث تقيِّم هذه المؤسسة برامج الجامعات، وتخصصاتها، ومدى ملاءمتها سوق العمل، أو عدمه؛ من خلال الزيارات الميدانية، وآراء الخبراء في هذا المجال. وإذا كانت هذه البرامج مناسبة تُقبَل، وتحصل على شهادة اعتماد مشروطة لمدة معينة؛ حتى تثبت جدواها في سوق العمل (OCW 2013)

وفيما يلي بعض التوصيات، والمقترحات التي ظهر بعدها عديد من الدراسات؛ لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي، وسوق العمل:

1) بناء هيئات، وآليات للتواصل مع المستجدات العلمية، والتكنولوجية في الجامعات، ومراكز البحوث، وغيرها من المؤسسات، والمتخصصين حول العالم؛ للإفادة بشكل منتظم من الجديد في مختلف المجالات، والعمل على تبني ما هو ملائم منها.

2) بناء آليات للعلاقات بين الجامعات، والخريجين، وتعرف أبرز نقاط

الضعف، أو القوة التي لمسوها في حياتهم العلمية من المنظور الأكاديمي، أو العملي التطبيقي، واستخلاص العبر، والدروس؛ من أجل خطوات أكثر فاعلية، تمس المناهج، وطرائق التدريس، والتدريب، والتخصصات، وكل ما يتصل بهذه المسائل.

3) إنشاء مكاتب خاصة في كل كلية تكون مهمتها ربط التعليم العالي بسوق العمل، والتنسيق بين الكليات، ورجال الأعمال، وأصحاب المشروعات الإنتاجية، والخدمية؛ لتبادل الخبرات، وتفعيل عمليات تدريب الطلاب، والخريجين في مواقع العمل، والإنتاج، وتيسير مهمتهم في الحصول على فرص عمل مناسبة.

4) التطوير، والتحديث لعديد من البرامج، والمناهج الدراسية؛ لمواكبة متطلبات سوق العمل الذي يحتاج الخلق، والإبداع، واتخاذ القرار، إلى جانب القدرات التعليمية.

5) تأهيل كوادر الخريجين، وتدريبهم على اكتساب المهارات الأساسية التي تتطلبها سوق العمل العالمي.

6) إجراء البحوث، والدراسات المشتركة؛ لتقويم أداء الخريجين في مواقع العمل، وتوفير التغذية الراجعة التي تهدف إلى إدخال الإصلاحات، والتجديدات في برامج التعليم العالي.

7) وضع آليات مشتركة تعني بمراقبة نوعيات برامج التعليم العالي، وتقويم المؤسسات التعليمية؛ لتحقيق تطابق أفضل بين مخرجات التعليم العالي، ومتطلبات سوق العمل (العتيبي، 2010)، (دنيا، 2011)، (الزعبي، 2011).

المواءمة بين مخرجات التدريب المهني، وسوق العمل

لم يعد التدريب المهني، ولا التعليم التقني ملاذا للمتسربين دراسيا، ولا لمن لا يملك ميولا تجاه التحصيل الأكاديمي (الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2007)؛ بل صار الركيزة الأساسية للتنمية، والارتقاء بمستوى

اقتصاد الدول حول العالم، وقد استخدمت الدول المتقدمة نظام التدريب المهني سبيلا في القضاء على مشكلة البطالة حتى في أثناء الأزمة الاقتصادية العالمية ((OECD,2010، وبرغم ذلك؛ فالتدريب المهني إلى الآن لم يحظ بالعناية الكافية من الدول العربية لتطويره؛ ليواكب عصر ثورة التقنية، والتكنولوجيا؛ لذلك كان لزاما أن تكون أول خطوة للتغير؛ وهي العناية بهذا المجال الحيوي؛ عن طريق تطويره، وتحسين سبل ربطه بسوق العمل التي صارت ضرورة ملحة في وقتنا هذا؛ لتحدث الإفادة من مخرجاته بشكل فعال؛ لتحقيق نهضة اقتصادية في جميع القطاعات؛ لكي تمد سوق العمل بكفايات على قدر عالٍ في التعامل مع التغيرات التي تطرأ في كافة مجالات الإنتاج (عمارة، 2012).

الانتقال من المدرسة إلى العمل

يؤدي التعليم المهني، والتدريب دوراً محوريا في إعداد الشباب للعمل، وتطوير مهاراتهم، والاستجابة لاحتياجات سوق العمل. وبرغم ذلك أُهملَ دوره، وهُمِّش في المناقشات المتعلقة بالسياسات، وكثيراً ما طغت على تلكَ المناقشات التركيز المتزايد على التعليم الأكاديمي العام، ودور المدارس في إعداد الطلاب للتعليم الجامعي (OECD,2009)؛ لذلك فإلقاء نظرة على أداء كل من : التعليم العام، والمهني في سوق العمل؛ حيث تبين من نتائج إحدى الدراسات التي أجريت في سوق العمل الأوروبي؛ أن انتقال خريجي التعليم المهني إلى وظائفهم الأولى أسرع من انتقال خريجي التعليم العام بمعدل 14٪؛ على مستوى المرحلة المتوسطة، كما أن خريجي التعليم المهني هم أكثر عرضة للحصول على وظائفهم الأولى، وبدوام كامل، وبشكل دائم، كما أنهم يتمتعون باستقرار وظيفي أعلى من خريجي التعليم العام، وأن خريجي برامج التعليم المهني في كلا المستويين : المتوسط، والعالي يبقون في وظائفهم (الحاضرة) التي يعملون فيها فترة طويلة أكبر من نسبة خريجي التعليم العام.

كما أكدت الدراسة أن برامج التدريب المهني تؤدي دوراً كبيراً في تمكين

الشباب في الحصول على عمل مناسب، وتزيدهم بأفضل كفاية للعمل، كما أنها تؤدي إلى تحقيق الاستقرار الوظيفي بشكل مبكر، أما البرامج المصممة خصيصا لسوق العمل فإنها ترفع من نسبة التطابق بين مؤهلات الخريجين، ومتطلبات سوق العمل، وأشارت الدراسة - كذلك - إلى أن برامج التدريب المهني تقود إلى قيمة دخل إيجابية، وكبيرة (Cedefop,2013).

ويتضح من النتائج مكانة التعليم المهني، والتدريب في الدول المتقدمة صناعيا؛ حيث يمتاز التدريب المهني، والتعليم بأهمية عالية، وبقيمة وظيفية كبيرة؛ لأن الدول المتقدمة على علم، وإيمان كبيرين بقيمة هذا العنصر في رفع مستوى الإنتاجية، ودفع عجلة التقدم، وازدهار التنمية في أي دولة؛ وإن كانت لا تمتلك موارد مادية كافية؛ فرأس المال البشري- في عصرنا الحديث- هو أهم مورد، وأكثر قيمة من الموارد المادية المتعارف عليها؛ وبالأخص عندما نعيش في عصر تعد فيه الصناعة، والتقنية، والتكنولوجيا ركيزة التقدم، والتمدن؛ فتتجه الأنظار إلى عنصر العمالة الماهرة، أو شديدة المهارة.

وعلى النقيض نشاهد النموذج العربي؛ حيث تزخر الدول العربية بثروات، وموارد مادية غير مستغلة، فضلاً عن الموارد البشرية الهائلة التي صرنا نراها في الآونة الأخيرة تهاجر إلى الدول المتقدمة؛ للبحث عن فرص عمل. وفي هذا الوضع يتمثل لنا غياب الرؤية، وان وجدت الرؤية؛ فينقصها وسيلة التربية والتعليم الممثل في التدريب المهني الذي نراه مهمشا دون عناية، ؛ لأسباب عديدة؛ إما بسبب الجهل بأهميته، أو بسبب نظرة المجتمع الدونية لهذا النشاط الفعال، والنتيجة - عندئذ - ستكون عدم توافر فرص العمل؛ ومن ثم انتشار البطالة، وما يترتب على ذلك من مشكلات اجتماعية، واقتصادية كثيرة.

تطوير أساليب الربط بين نظام التعليم، والتدريب المهني، وسوق العمل

صارت الدول حول العالم تتبع سياسات محددة، وأساسية، تعينها على عملية الربط بين مؤسسات التعليم، والتدريب المهني، والتقني، وبين الوجه الآخر

من سوق العمل؛ وهي جهة العمل الممثلة إما في القطاع الحكومي (وظائف حكومية)، أو القطاع الخاص (وظائف القطاع الخاص)؛ ومن هذه السياسات:

أولا: سياسة التعلم للعمل

تهدف هذه السياسة إلى سد الفجوة بين التعليم، وفرص العمل؛ باستكشاف كيفية جعل التعليم المهني، وتدريب الشباب يستجيب - بشكل أفضل - لمتطلبات سوق العمل، وسد الفجوة يكون؛ عن طريق الشراكة الفعالة بين الحكومة، وأرباب العمل. وللنقابات دور كبير يضمن تعلم متصل على جميع المستويات مع عالم العمل. وتعنى هذه الشراكة بإعداد المناهج، وبرامج التدريب المهني التي تعكس احتياجات سوق العمل المتغيرة باستمرار، دون إغفال العناية بتفضيلات الطالب، وكذلك بناء المناهج؛ لدعم المهارات الأساسية القابلة للتحويل إلى مؤهلات مهنية، تعكس عالما من التنوع الوظيفي؛ بدلاً من الاكتفاء بوظيفة واحدة للحياة؛ ويكون ذلك عن طريق تجديد مهنة التوجيه الوظيفي؛ بتقديم التوجيه، والمشورة لجميع المتعلمين الصغار؛ مدعمة بالمعلومات المتاحة عن سوق العمل، والمسارات الأكاديمية في التدريب المهني، وتوفير بيئة عمل متكاملة، والإفادة منها قدر الإمكان (OECD,2009).

وقسم عمارة(2012) التعليم، والتدريب المهني إلى:

أ) التعليم القائم على المدرسة.

ب) التعليم المبني على العمل.

أ) التعليم القائم على المدرسة (SCHOOL-BASE): وهو نظام التعليم الفني الشائع في مجتمعاتنا العربية التي يستقي منها المتدرب معارفه، ومهاراته من المدرسة، أو مركز التدريب، ويجرى - في هذا النوع من التعليم - حلقات، ودورات تدريبية في المؤسسة التعليمية.

ب) التعليم المبني على العمل (WORK-BASE): وهذا النوع من أنواع التعليم المهني الذي تعنى به سياسة التعلم من أجل العمل؛ وهو نظام تعليمي يدخل في إطار التدريب المهني الذي يعتمد على بيئة (موقع العمل) في إكساب المتعلم مهارات التدريب الفني، والمهني، ويطلق عليه البعض :

نظام التوأمة (Duel system عمارة، 2012)، ويطلق عليه البعض: التعلم التعاوني (الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2007) وغيرها كثير من التسميات؛ وإن اختلفت التسميات إلا أن مجملها يشير إلى أن هذا النوع من أنواع التدريب أساسه صلات تجمع بين مؤسسة التدريب المهني، والقطاعات المنتجة؛ من شركات، ومصانع، وغيرها.

وتعد منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2008) هذا النوع من برامج التعليم، والتدريب المهني؛ برامج مشتركة تجمع بين التدريب على أساس العمل، والمدرسة Combined school - and work- based؛ لذلك تسمى بالنظام المزدوج.

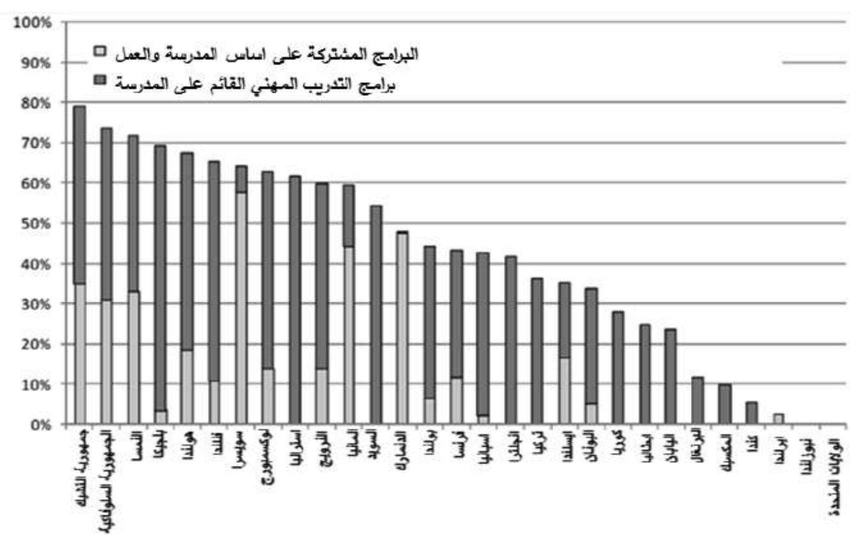
وكان للنموذج الألماني السبق في تطبيق هذا النظام الذي أسهم في الحد من مستوى البطالة؛ مما جعل منها (معجزة اقتصادية ألمانية)؛ وذلك ما أثبته عديد من الدراسات المقارنة بين بلدان منظمة التعاون الاقتصادي؛ مما شجع عديداً من البلدان في انتهاج نفس النهج.

ويمتاز هذا النظام بأن الثقل يكون في موقع العمل الذي يتعلم فيه الفرد مهارات التدريب العملي، فضلاً عن اكتساب خبرة العمل. وتختلف اليابان – كثيرا – عن النموذج الألماني؛ إذ إنها تتخذ من نظام التعليم المهني، والتدريب القائم على المدرسة، ويقتضي التدريب من المتدرب قضاء أوقات في التدريب في بعض الشركات الكبيرة كانت، أو الصغيرة. وبالطبع مدة تلك الفترات أقصر من الفترات التي يقضيها المتدرب في نظام التدريب القائم على العمل، ويركز التدريب الفني في اليابان على علاقة العمل التي تشمل قدرة الفرد على التواصل الفعال مع زملاء العمل، والقدرة على التصدي للمشكلات، والخلافات؛ إن ظهرت (عمارة، 2012). وتطلق منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2010) على تلك المهارات تسمية : المهارات الناعمة، وتعدها إحدى ميزات أسلوب الجمع بين التعلم، والعمل في آن واحد؛ حيث تعده فعالا بشكل كبير في إعداد الشباب، وتهيئتهم للمشاركة في سوق العمل، إلى جانب ضمان العناية الكافية بالمهارات الأكاديمية؛ كتعزيز مهارات القراءة، والكتابة، والحساب التي تكون عادة ضعيفة لدى طلاب التدريب المهني؛ برغم أهميتها في سوق العمل.

ويوضح شكل رقم (1) حصة التدريب المهني من التعليم في المرحلة الثانوية العليا والنسبة المئوية للطلاب في كل من : برامج التدريب المهني القائم على المدرسة، والبرامج المشتركة على أساس المدرسة، والعمل، ويلاحظ اتجاه الطلاب في دول الدنمارك، وألمانيا، وسويسرا بشكل كبير نحو البرامج المشتركة على أساس المدرسة، والعمل (combined school and work-based).

وعلى النقيض نشاهد أن البرامج المشتركة على أساس المدرسة، والعمل قد انعدم وجودها في دول اليابان، وكوريا، والسويد؛ ربما لعدم - أو لمحدودية - تواجد هذا النوع من البرامج، وانحصارها على النوع الأول؛ وهو القائم على المدرسة، ونلاحظ - أيضا - انعدام وجود الولايات المتحدة الأمريكية ككل في مجال التدريب المهني في المرحلة الثانوية العليا؛ ربما بسبب عدم اعتماد نظام التلمذة الصناعية؛ كنظام تعليمي رسمي (OECD,2008.)

وبرغم ميزات البرامج المشتركة على أساس المدرسة، والعمل في إعداد العمالة بشكل جيد لتكون أكثر جاهزية، وخبرة حول مكان العمل؛ فإننا نجد أن الاتجاه إلى نظام التدريب المهني القائم على المدرسة أكبر؛ مقارنة بالآخر.



(Field, S., Hoeckel, K., Kis, V. & Kuczera, M.,2009)

شكل رقم (1) : حصة التعليم، والتدريب المهني في المرحلة الثانوية العليا

لنظام التدريب المبني على العمل مكاسب كبيرة في سوق العمل؛ حيث تدل المؤشرات على أن دوره في سوق العمل يكون أكثر إيجابية، وفاعلية؛ وهذا ما أشارت إليه دراسة أجراها المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني (2013)؛ حيث وجد أن خريجي برامج التدريب المبني على العمل هم الأكثر سرعة من ناحية إيجاد وظيفة من خريجي البرامج المهنية القائمة على المدرسة، وأن فرصة التوظيف لخريجي التدريب المهني المبني على العمل أكبر من فرصة خريجي التدريب المهني القائم على المدرسة، وأضافت الدراسة - أيضا - أن خريجي التدريب المهني يحصلون على حوافز في شكل علاوات وظيفية؛ وبخاصة خريجو التعليم المهني المبني على العمل، كما أنهم يتمتعون بمستوى دخل أعلى من نظرائهم ذوي التدريب المهني القائم على المدرسة؛ وهذا ما يبينه جدول رقم (1) من مستوى الدخل حسب نوع التعليم، والتدريب المهني. ومن الملاحظ - في الجدول - أن دخل الفئات العمرية الأصغر سنا أعلى نسبيا من دخل فئات المتقدمين في العمر.

جدول رقم (1) : الدخل حسب نوع التعليم، والتدريب المهني

	34-30	29-25	24-20	اناث	ذكور	الاجمالي
المبني على العمل	0.37**	0.55**	0.78**	0.64**	0.50**	0.53**
	(5.16)	(7.09)	(9.17)	(9.64)	(8.15)	(11.86)
القائم على المدرسة	0.47**	0.39**	0.53**	0.48**	0.51**	0.46**
	(7.50)	(5.45)	(6.67)	(8.30)	(8.80)	(11.44)
الفرق	-0.09	0.16*	0.25**	0.16**	-0.01	0.07
	(-1.47)	(2.21)	(3.00)	(2.58)	(-0.12)	(1.65)

(Cedefop,2013)

وهذا وضع طبعي؛ إذ إن الأصغر سنا يعد أكثر قدرة على العمل من المتقدمين في العمر؛ فعامل السن يؤدي دورا كبيرا في عملية الإنجاز؛ ومن ثم الإنتاج؛ فكلما قل العمر الزمني زاد الإنجاز؛ ومن ثم الإنتاج، والعكس صحيح. إن مثل هذه النتائج تدل على أن خريجي نظام التعليم القائم على المدرسة لهم الأفضلية في مسألة السرعة في التوظيف، أو القدرة على إيجاد وظيفة؛ وقد يرجع ذلك إلى قدرة هذا البرنامج على تخريج فئات أكثر قدرة،

ومهارة في تنفيذ الأعمال، وأكثر استيعابا، وفهما لسياسة بيئة العمل، ولطبيعتها التي احتك بها المتدرب لفترة من الوقت؛ مقارنة بخريجي التعليم المهني القائم على المدرسة.

ثانيا: سياسة خدمات التوظيف، والبحث عن عمل

تعد سياسة خدمات التوظيف، والبحث عن العمل إحدى أهم سياسات العمل النشطة. وتعرف منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية (1994) سياسات العمل النشطة؛ بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تستخدم؛ لتحسين أداء سوق العمل نحو العاطلين عن العمل، وتعد هذه السياسة من أنجح سياسات الربط بسوق العمل عالميا؛ فهي تيسر عملية التقارب بين العرض، والطلب؛ عن طريق التيسير على العاطلين في إيجاد عمل، والمعلومات الكافية عن الوظائف الشاغرة، وتقدم برامج الإرشاد، والتوجيه حول البرامج المناسبة، وفي المقابل تقدم لأرباب العمل الفرصة للحصول على العمالة المطلوبة، ذلك من جهة، ومن جهة أخرى أنها توفر المعلومات الكافية لصانعي القرار، وراسمي سياسات سوق العمل حول العرض، والطلب؛ لتمكنهم من اتخاذ الإجراءات الملائمة في إدارة سياسات سوق العمل؛ مما يؤدي إلى تحسين عمل سوق العمل، وكفايته.

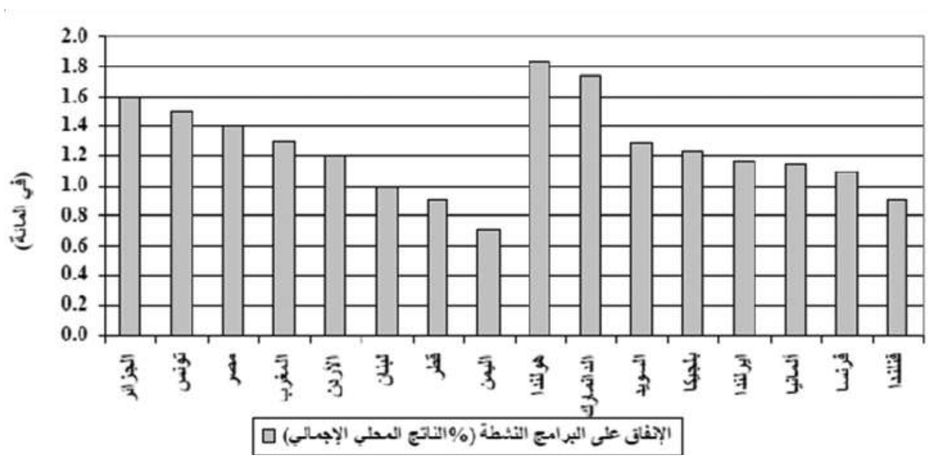
وتستخدم خدمات التوظيف، والبحث عن العمل شبكة متكاملة لبيانات، ومعلومات؛ فيما يتعلق بجانبي: العرض، والطلب، وتسعى الدول حول العالم إلى تحسين نوعية هذه الخدمات؛ عن طريق:

- تحسين إدارة مكاتب التشغيل التابعة للقطاع العام.
- إلحاق الخدمة بالقطاع الخاص؛ لتكون المنافسة سبيلاً إلى التحسين، والتطوير.

وتقدم بعض الدول - مثل: كوريا، وماليزيا - خدمات التوظيف؛ بالتنسيق بين القطاع العام، والخاص تحت اسم: (الشباك الواحد)؛ لضمان

توحيد الجهات المسئولة عن البيانات، والمعلومات الخاصة بسوق العمل، ولضمان التنسيق بين المؤسسات العامة، والخاصة المعنية بالتعليم، والتدريب، وتقوية الربط بين مخرجات التعليم، والتدريب، واحتياجات سوق العمل (الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2007)، ويبين شكل رقم (2) البيانات الإحصائية لحجم الإنفاق على برامج سوق العمل في بعض الدول العربية، ودول منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية؛ فنجد أن هولندا بلغت النسبة الأعلى في الإنفاق. وعلى النقيض بلغت اليمن النسبة الأدنى في الإنفاق على برامج العمل النشطة؛ ولكن من الواضح أن الجهود المبذولة متشابهة بين الدول العربية، ودول منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية؛ وذلك يدل على أن الدول العربية على وعي بأهمية برامج التشغيل، وأثرها الفعال في دعم توظيف العمالة المهنية، وكذلك للقضاء على مشكلة البطالة التي تعانيها بشكل كبير.

شكل رقم (2) : الإنفاق على برامج سوق العمل في بعض الدول العربية، ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

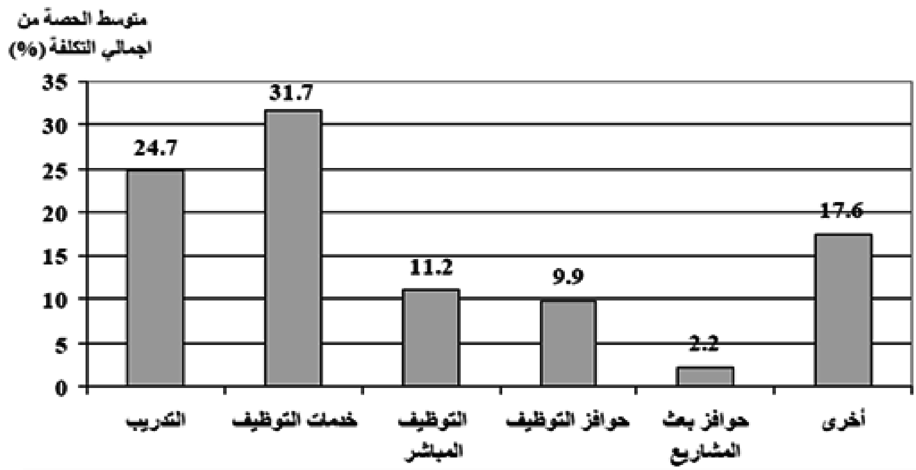


(الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2007)

أما شكل رقم (3) : فيمثل حجم الإنفاق على مكونات سياسة العمل النشطة؛ فنجد أن خدمات التوظيف بلغت أعلى نسبة؛ وهي 31.7٪، ويليها التدريب المهني التي توفره تلك البرامج، وقد بلغ نسبة 24.7٪، ويبدو أن

خدمات التشغيل، والتدريب هي - في المتوسط - من أكثر الإجراءات رواجاً في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية؛ لآثارها الإيجابية في التشغيل؛ مقابل تكلفتها التي تعد قليلة نسبيا (الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2007).

شكل رقم (3) : متوسط حصة تكلفة مكونات سياسات التشغيل النشطة في الدول المتقدمة



(الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2007)

دور القطاع الخاص في دعم المواءمة بين مخرجات التدريب المهني، وسوق العمل

إن الاتجاه العالمي يدعو إلى ضرورة تواجد أطراف أساسية بجوار الحكومة، تدعمها في عمليات التخطيط، وصنع السياسات؛ ومن أهم هذه الأطراف : مؤسسات القطاع الخاص (الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، 2007)، ويعد القطاع الخاص من أقل القطاعات إقبالا في الوطن العربي؛ لتدني الأجور فيه بعكس القطاع العام الذي يمتاز بارتفاع الأجور؛ وذلك بفارق كبير (الصندوق العربي، 2007)؛ ولكن يختلف ذلك في الدول الصناعية التي تعتمد - في اقتصادها - على الأيدي العاملة الماهرة التي تستمد الدعم من القطاع الخاص؛ ليعينها في عملية إعداد الشباب، وتهيئتهم للانخراط في سوق العمل.

إن ما تحدثنا عنه في الفقرات السابقة عن التدريب المبني على العمل -

وهو إتاحة الفرصة للتدريب في بيئة العمل - ما هو إلا أحد أدوار القطاع الخاص في عملية دعم عملية المواءمة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل؛ فأرباب العمل هم الجهة الممثلة في المصانع، والشركات، والمؤسسات التجارية؛ وهم الذين يعبرون عن القطاع الخاص، ويتمثل دورهم في الإشراف على عملية التدريب؛ فعلى سبيل المثال : يقدم في الدنمارك التدريب المهني؛ عن طريق المدارس المهنية، والكليات التقنية، والتجارية التي يشرف عليها القطاع الخاص؛ حيث يختار الطلاب ميولهم المهنية مسبقا، ويعد هذا شرطا أساسًا من شروط التعليم الأساسي، وعادة يحصل المتدرب على عقد مع صاحب العمل. وسواء حصل المتدرب على العقد، أو لم يحصل يبقى صاحب العمل ملزماً بالدفع (JONAS OLOFSSON AND ESKIL WADENSJÖ, 2012).

وهناك نماذج كثيرة من الدول التي تعنى بإشراك القطاع الخاص في عملية الدعم؛ منها : الولايات المتحدة الأمريكية التي يؤدي القطاع الخاص فيها دورا كبيرا؛ من خلال التنسيق بين المؤسسات الإنتاجية، وجهات التدريب؛ للمشاركة في عدة عمليات أساسية؛ كالإدارة، وتمويل المدارس المهنية، وتصميم المناهج، وتطويرها، كما تقوم بالشراكة مع مؤسسات التدريب في تحديد المعايير، والمستويات المهارية لكل مهنة؛ بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل المتغيرة (عمارة، 2012).

إن برامج التدريب المهني المعدة من القطاع الخاص، والمصممة لسوق العمل تزيد من احتمال العثور على تطابق جيد بين مهارات الفرد، ومتطلبات سوق العمل الممثلة في أرباب العمل (Cedefop,2013)، وهناك آليات حددتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2010)؛ ومن شأنها تحقيق التوازن بين التخصصات المرغوبة من جهة، واحتياجات أرباب العمل:

أ) استعداد أرباب العمل في توفير بيئة تدريب للطلاب في مكان العمل.

ب) تحديد المهارات الأساسية التي يجب أن تتوافر في العمالة، ويحددها أرباب العمل، ونقاباته.

ت) توفير الإرشاد الوظيفي الذي يشمل معلومات قيمة عن آفاق سوق العمل.

ث) تحفيز الطلاب؛ من خلال المبالغ المالية؛ لدفعهم باتجاه تخصص مرغوب في سوق العمل.

ج) التأكد من أن لدى مقدمي الخدمات الحوافز، والوسائل اللازمة لطلاب التدريب المهني، واحتياجات سوق العمل.

وهناك ثلاثة عوامل رئيسة هي التي تحدد التخصصات في برامج التدريب المهني (EOCD,2010)؛ وهي:

(أ) التخصصات المطلوبة من قبل الطلاب.

(ب) حاجات أرباب العمل من بعض التخصصات.

(ج) البرامج التي يمكن توفيرها.

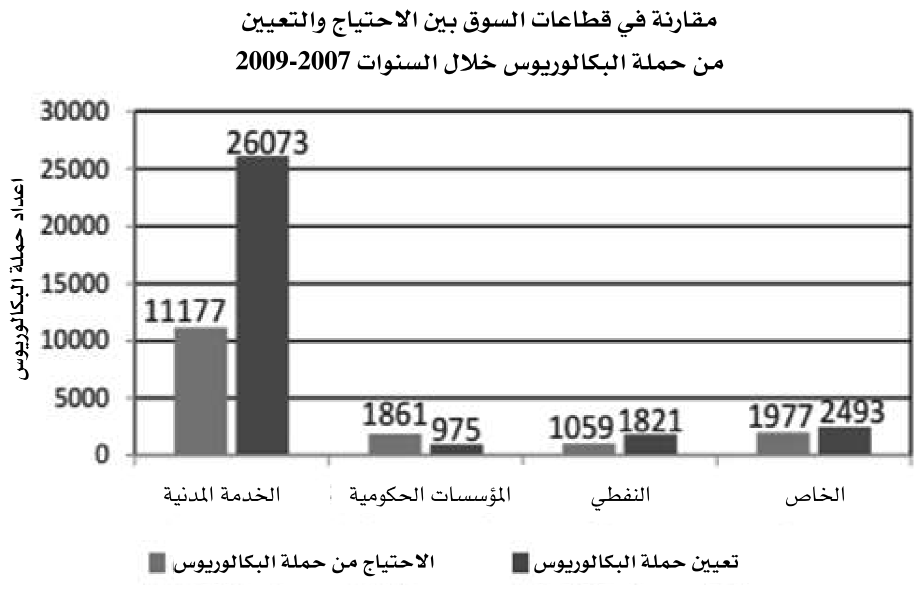
واقع دولة الكويت في المواءمة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل

بعد كل ذلك الحديث، والتفصيل عن جزئيات هذه القضية ,ومفهوماتها؛ سيتم الحديث الآن عن واقع دولة الكويت في الموازنة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل؛ فنظام التعليم في منطقة الخليج بصفة عامة، والكويت بصفة خاصة يواجه مشكلة في ضعف الترابط بين مخرجاته، وحاجة المجتمع (الزبن، 2001)؛ فهذه الفجوة تسبب هدرا للمال العام؛ فما ينفق من مال على العملية التعليمية لا يقابله - بشكل مماثل - منفعة للبلاد ,وبرغم تمتع الكويت بمستوى دخل مرتفع ,والإنفاق بشكل كبير على التعليم؛ لكن العائد من الاستثمار في التعليم منخفض أيضا ,والاستدلال على ذلك سيأتي لاحقا؛ وهذا استعراض لقطاعات سوق العمل الكويتي.

وهناك أربعة قطاعات تعد خيارات جيدة لخريجي النظم التعليمية للانضمام إليها، وسد حاجات المجتمع؛ لكن استعراض إحصائيات التعيين

(الخاصة بحملة البكالوريوس) في دولة الكويت يوضح واقعا لشكل التوزيع بين هذه القطاعات؛ فنلاحظ – في شكل رقم (4) – أن الخدمة المدنية أكثر قطاعات سوق العمل الكويتي تعيينا لمخرجات التعليم الجامعي بنسبة تزيد الضعف عن القطاعين : الخاص، والنفطي؛ وهذا التضخم في حجم العمالة في قطاع الخدمة المدنية يؤدي إلى انخفاض إنتاجية الموظف خلال ساعات العمل بعد أن يضطر ذلك القطاع إلى زيادة الإجراءات البيروقراطية؛ حتى يستوعب هذا الكم من المعينين. (عبدالرزاق، 2013).

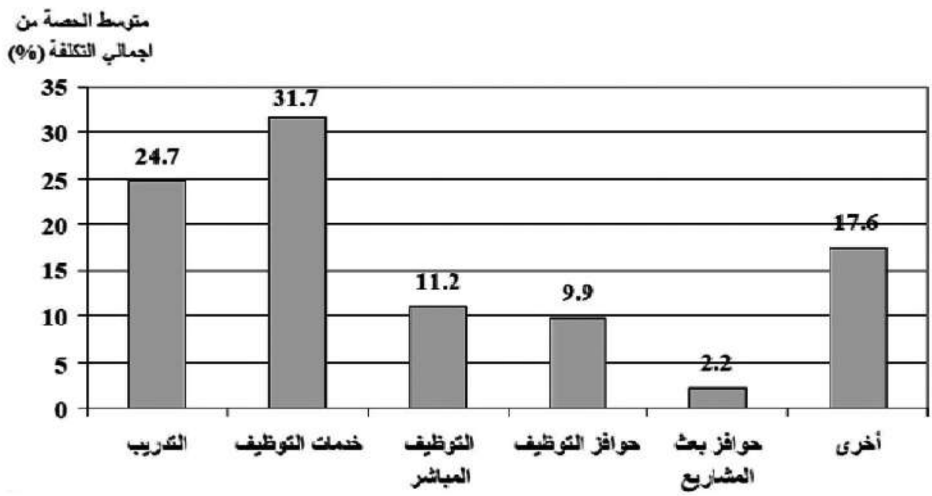
شكل رقم (4) : حملة البكالوريوس (احتياج، وتعيين)؛ طبقا لقطاعات السوق



مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط (2012)

ويظهر أيضًا في شكل رقم (5) أن الكليات النظرية نالت أعلى نسبة بالتعين من حملة شهادة البكالوريوس , وفي الوقت نفسه نجد أن هذه الكليات يجرى التعيين فيها بنسبة تزيد قرابة الضعف، والنصف عن حاجة السوق لها , كما يزيد التعيين في الكليات العلمية، والمهنية عن حاجة السوق.

شكل رقم (5) : نسبة التعيين إلى الاحتياج من حملة البكالوريوس حسب تصنيف الكليات

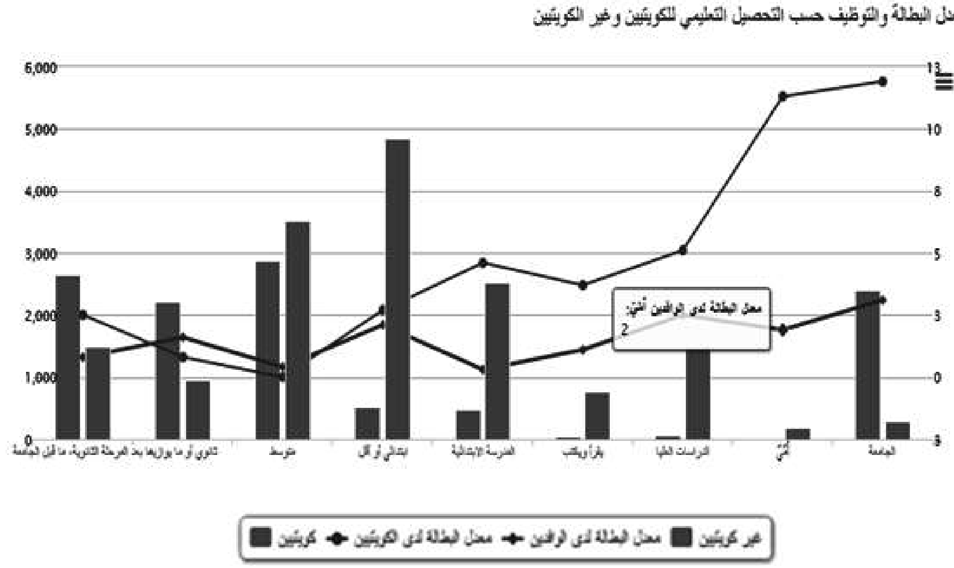


مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط (2012)

وتظهر هذه الدراسة التي أجرتها جامعة الكويت حجم الفجوة الموجودة بين حاجة سوق العمل، وواقع المخرجات من أحد أكبر مؤسسات الدولة؛ مثل : جامعة الكويت، وبكل تخصصاتها، ومدى التشبع الذي وصل له هذا القطاع؛ الأمر الذي يستدعي إيجاد خطط، وحلول لهذه القضية المجتمعية التي صارت تشكل تهديدا للخريجين، وخوفا من بطالة تستقبلهم بعد سنوات طويلة من التعليم.

البطالة في الكويت

في حديثنا عن البطالة توضح الإحصائية الواردة في شكل رقم (6) من مركز معلومات سوق العمل الكويتي؛ عدد العاطلين عن العمل حسب التحصيل التعليمي للكويتيين :



شكل رقم (6) : إحصائية عن عدد العاطلين عن العمل حسب التحصيل التعليمي للكويتيين

الإدارة المركزية للإحصاء (2008). نظم معلومات سوق العمل، الكويت.

يلاحظ من خلال الشكل أن أعلى نسب بطالة (بغض النظر عن أصحاب تحصيل المتوسط) هم الكويتيون ما بعد الثانوي، وقبل الجامعة، والكويتيون أصحاب الشهادات الجامعية؛ بما يقارب ال2500 طالب؛ الأمر الذي يسترعي العناية بموضوع المواءمة بين مخرجات النظام التعليمي، وحاجات السوق لحل هذه القضية.

وقد سعت الكويت إلى توفير القوى العاملة الوطنية، وتنميتها؛ بدافع تلبية احتياجات المجتمع، واحتياجات البلاد التنموية؛ عن طريق التعليم التقني، والتدريب الممثل في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، والتدريب؛ والتي تعد واحدة من أهم المؤسسات التعليمية في البلاد التي تدعم سوق العمل بنسبة كبيرة من المخرجات التعليمية التقنية، والمهنية.

التعليم التقني، والمهني بالكويت، وأثره في سوق العمل

فكما ذكر في فصل التعليم المهني أن الهيئة العامة للتعليم التطبيقي، والتدريب - منذ إنشائها عام 1982 كمؤسسة مستقلة - تشرف على التعليم المهني، والتدريب في البلاد؛ لتوفير القوى العاملة الوطنية، وتنميتها، وتلبية احتياجات التقنية في البلاد، والإسهام - بفاعلية - في إعادة التوازن لسوق العمل.

فمن خلال أنشطة الهيئة التعليمية، والتدريبية المتعددة، والمنقسمة إلى قطاعين استطاعت أن تقدم خيارات عديدة، تعين على تلبية احتياجات السوق؛ ومن هذه الأنشطة التعليمية، والتدريبية :

1- قطاع التعليم التطبيقي، والكليات التابعة إياه (التربية الأساسية ,الدراسات التجارية ,الدراسات التكنولوجية والعلوم الصحية).

2- قطاع التدريب، والمعاهد التابعة إياه (معهد الاتصالات والملاحة، معهد التدريب الصناعي، معهد تدريب الكهرباء والماء)، فضلاً عن الدورات التدريبية الخاصة - مستوى فنيين ومساعدي فنيين) (الشراح، 2000).

كل هذه المجالات تقدم فرصا كبيرة؛ لتلبية حاجات سوق العمل، ورغبات الطامحين في العمل، وسد ما يمكن سده من تلك المتطلبات، والحاجات التنموية للدولة من جهة، والمجتمع، والمواطنين من جهة أخرى؛ من خلال ذلك التعليم المهني، والتقني.

وبرغم أن أهداف معاهد الهيئة تجاه سوق العمل الكويتي إمداده بكادر فني مدرب؛ لمباشرة المهام المختلفة (تقي وآخرون، 2011)، وتحقيق توازن بين العرض، والطلب النوعي، والكمي في سوق العمل المحلي؛ فتلك المخرجات أغلبها ما يتجه إلى وظائف مكتبية نظرية.

أسباب عدم المواءمة بين مخرجات التعليم، وسوق العمل في الكويت

من خلال ما تم سرده يمكن أن نستنبط مجموعة من الأسباب التي أدت إلى حدوث فجوة بين مخرجات التعليم، وحاجات سوق العمل؛ ومن هذه الأسباب - (العبدالرزاق (2013)، الزبن (2001)، الشراح (2000)) - ما يأتي:

1- ضعف الترابط بين مؤسسات التعليم، ومؤسسات العمل ,وعدم وجود نظام معلومات متكامل عن سوق العمل؛ الأمر الذي يسبب غشاوة في معرفة ما يجب تقديمه من تعليم مهارات، والتدريب عليها؛ لتتناسب وحاجة سوق العمل.

2- ضعف وجود برامج تدريبية مستمرة للتعليم الأكاديمي بشكل عام، والمهني بشكل خاص؛ فهو أمر ضروري؛ لمواكبة سرعة حداثة المعارف، والتقنية.

3- تركيز العمالة الوطنية على القطاع العام دون الخاص؛ بسبب ميزات العمل فيه؛ برغم أن الدولة حاولت تقديم حلول؛ لرفع أعداد الكويتيين في القطاع الخاص؛ عن طريق تقديم بعض التسهيلات؛ مثل : دعم العمالة (العلاوة الاجتماعية)، وتدريب الكويتيين، وإعدادهم للعمل في القطاع الخاص؛ إلا أن ذلك لم يغير كثيرا في حقيقة أن القطاع الحكومي يتمتع بحوافز مالية، وامتيازات معنوية مغرية، تستمر في جذب العمالة للقطاع الحكومي.

حلول مقترحة لهذه القضية

ومن هنا يمكن اقتناص هذه الفرص؛ لتقديم مقترحات مستشفة من مجموعة دراسات عن واقع سوق العمل، ومخرجات التعليم التي تتناسب والطرح الذي قدمناه؛ ومن هذه المقترحات لمحاولة حل هذه القضية - (الزبن (2001) الشراح (2000)، تقي وآخرون (2012)، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2010) - ما يأتي:

1- تقوية العلاقة بين المؤسسات التعليمية، ومؤسسات العمل ,وإيجاد نظام

معلومات متكامل عن سوق العمل في جميع المؤسسات التعليمية؛ مما يسهم في اتخاذ قرارات؛ لتيسير انسيابية الخريجين إلى سوق العمل.

2- تقوية ثقافة التعليم، والتدريب المستمر، وإيجاد مواد تنمي التفكير، والقدرة على حل المشكلات.

3- تفعيل دور القطاع الخاص في رسم سياسات التعليم العالي.

4- تطوير، وتنمية دور التعليم التطبيقي في عملية تعزيز مشاركتها في مجالات العمل الإنتاجية، والتقنية؛ مثل : ربط كلياتها بالمؤسسات التي تحتاج تخصصاتها؛ بتفعيل آلية التدريب بالشركات، والمصانع؛ بما يلبي حاجات سوق العمل ,وأيضا تطوير مناهجها؛ لتكون أكثر مرونة، وتناسبًا مع تطور احتياجات السوق.

5- تأكيد تمييز الوظائف الإنتاجية، والتخصصية؛ من حيث الأجر، وكافة الأوضاع الوظيفية.

6- وضع استراتيجية وطنية إعلامية؛ لتعظيم كل التوجهات الإيجابية في إعداد عمالة وطنية معاصرة، وتأهيلها.

مراجع الفصل السادس

المراجع العربية :

1. الإدارة المركزية للإحصاء (2008). نظم معلومات سوق العمل ,الكويت.
2. آل سعود، بندر بن سعود بن خالد (2007). أنماط التعليم الحديثة ومجتمع المعرفة. دراسات وأبحاث المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم - التعليم واحتياجات سوق العمل. عمان 24 - 25/4/2007 ، المنتدى العربي للتربية والتعليم.
3. الأمانة العامة للمجلس الأعلى للتخطيط والتنمية(ديسمبر، 2007)، دراسة استشارية: دراسة مشكلات التدريب ورفع كفاءة العاملين بالقطاع الحكومي مع تقييم كفاءة الانفاق على برامج التدريب، من: http://www.scpd.gov.kw/arabic/ds/sd/studies/DocLib1/df
4. تقي، علي وآخرون (2011). القدرة الاستيعابية والكفاءة الانتاجية للمعهد العالي للاتصالات والملاحة الجوية وتوافقها مع سوق العمل والتنمية في الكويت,المجلة التربوية، العدد 31، الكويت.
5. الخطيب، أحمد (2006). الإدارة الإبداعية للجامعات: نماذج حديثة. عمان : جدار للكتاب العالمي.
6. الرشيد، محمد (2007) التعليم واحتياجات سوق العمل، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم والاحتياجات سوق العمل، عمان الأردن.
7. الزعبي، أحمد (2011). جوده مخرجات الجامعات السعودية واحتياجات سوق العمل. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، (70) الجزء الثاني، 251-273 .
8. الزين، علي عبدالله (2001). تأهيل وتدريب خريجي قطاعات التعليم في دول الخليج، ورقة عمل ,الرياض.
9. الشراح، رمضان(2000). التعليم العام والتقني في الكويت، بحوث دراسات تربوية، العدد 34، الكويت.
10. الشراح، يعقوب أحمد (2002). التربية وأزمة التنمية البشرية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
11. الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي،(2007)، التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2007 من: http://www.arabfund.org/Data/site1/pdf/jaer/jaer2007/10.pdf
12. عاشور، محمد (2005). دور الجامعات الأردنية في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لمواجهة متطلبات سوق العمل، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية السادس، العلوم التربوية والنفسية : تجديدات وتطبيقات مستقبلية 22-24 تشرين الثاني، جامعة اليرموك، اربد : الأردن.
13. عاشور، محمد (2011). التعليم الثانوي في الأردن مدخل للتعليم العالي ومدخل لسوق العمل المهني، كلية التربية - جامعة اليرموك.
14. العبدالرزاق، فاطمة (2013). توجهات قوة العمل الناشئة بين القطاعين الحكومي والخاص، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 42، عدد 2، الكويت.

15. العتيبي، منير (2010). مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودية - دراسات تحليلية. المجلة التربوية. (94) 251 - 289 .
16. عمارة، سامي فتحي عبدالغني (2012). تصور مقترح لتفعيل العلاقة بين التعليم الفني وسوق العمل في مصر في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. مجلة مستقبل التربية العربية، 19 (80)، 340-351.
17. مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2010). مخرجات التعليم وسوق العمل في دول مجلس التعاون، الكويت: مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 146.
18. مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط (2012). خريجي جامعة الكويت واحتياج وتعيين سوق العمل الكويتي من حملة البكالوريوس 2007-2009، لكويت.

المراجع غير العربية :

19. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), (2013), Labour market outcomes of vocational education in Europe: Evidence from the European Union labour force survey, Luxembourg: Publications Office of the European Union from: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5532_en.pdf

20. Field, S., Hoeckel, K., Kis, V. & Kuczera, M. (2009, October). Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training Initial Report.OECD, from:

http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/43926141.pdf

21. JONAS OLOFSSON AND ESKIL WADENSJÖ,(November, 2012), Youth, Education and Labour Market in the Nordic Countries Similar But Not the Same, Friedrich Ebert Stiftung, from: http://library.fes.de/pdf-files/id/09468.pdf

22. Lars Calmfors, (Spring. 1994), ACTIVE LABOUR MARKET POLICY AND UNEMPLOYMENT - A FRAMEWORK FOR THE ANALYSIS OF CRUCIAL DESIGN FEATURES, OECD Economic Studies, from:

http://www.oecd.org/social/labour/33936463.pdf

23. Marleeen. N. Giev: vocational Eudcation and the Labour Market in http://wilsontxt.hwwilson.com/pdf.html

24. OECD INDICATORS, (2008), Education at a Glance 2008,from:

http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf

25. OECD, (October, 2009), LEARNING FOR JOBS: SUMMARY AND POLICY MESSAGES, from: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/46972427.pdf

26. OECD,(September, 2010), Learning for Jobs: Meeting Labour Market Needs Pointers for policy development.from:

http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/46673542.pdf